21 PMS

Les 40 ans de l'Enseignement Spécialisé

Le petit 21ème
Hors Série N°02– Mars 2011

Table des Matières

- **Mot de la Présidente** **Page 04**
  Par Marie-France PONCELET

REFLEXIONS SUR LE SPECIALISE

- **C.P.M.S. / Enseignement spécialisé : une articulation réussie**
  Par Andréa DUPONT **Page 09**

- **L'Enseignement Spécialisé… une identité construite sur la différence**
  Par Daniel VANDENBORRE **Page 15**
- **Intégration : Oui ! Mais pas à n'importe quel prix ! Et surtout pas n'importe comment !** – Par Michel SEGARD **Page 21**

BONNES PRATIQUES

- **Entre Spécial et Ordinaire** **Page 29**
  Par Marie-France PONCELET
- **L'intégration : mode d'emploi** **Page 35**
  Par Michèle GASPARD
- **L'AWIPH : Quels liens avec les Centres P.M.S. ?** **Page 39**
  Par Aline HENNART
- **LE C.S.E.S. ou Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé**
  Par Andréa DUPONT **Page 43**

LES CENTRES P.M.S. SPECIALISES AU QUOTIDIEN

- **L'Enseignement intégré en Communauté Germanophone** **Page 47**
  Par Anne YLIEFF
- **CG : Développement de l'Enseignement intégré depuis l'année scolaire 2005/06** – Par Toni WEBER **Page 52**
- **Un pont entre deux mondes** **Page 57**
  Par Fabienne DAWIR
- **Les Classes TEACCH, une approche comportementale** **Page 59**
  Par Anne-Michèle BERTIAUX
- **Accompagnement d'une élève séropositive** **Page 63**
  Par Birgit DUFOUR

Bon
Anniversaire...
BON, JE RECOMMENCE
GNN... 1, 2, 3...
MIAM
SLURP
TOME + JANRY

« S'OUVRIR A LA DIFFERENCE »

Pourquoi un numéro spécial pour les 40 ans de l'enseignement spécialisé ?

***PARCE** que 40 ans c'est, dit-on, l'âge de la maturité… et des remises en question.*

Or, ces dix dernières années, il a bien évolué cet enseignement :

un nouveau Décret en 2004, une nouvelle appellation, de nouvelles perspectives avec l'intégration …

***PARCE** que, en consultant nos archives, nous avons retrouvé des articles écrits il y a 3, 5 ou 8 ans et nous avons eu envie de les actualiser, de leur donner une suite.*

***PARCE** que des collègues du spécialisé avaient des expériences à communiquer, des réflexions à partager.*

Cet anniversaire, nous savons qu'ils l'ont préparé dans la joie et avec enthousiasme.

Ce numéro est pour nous, à PMS21, l'occasion de rendre hommage à tous ceux et celles qui s'engagent au quotidien, souvent avec passion, pour accompagner ces jeunes enfants et adolescents « pas ordinaires » et de leur dire « merci ! »

Marie-France PONCELET
Présidente

REFLEXIONS SUR LE SPECIALISE

CPMS / Enseignement spécialisé : une articulation réussie

Par Andréa Dupont, Directrice du Centre P.M.S. Spécialisé de la Communauté française à Verviers

De 1970 à 2010

Si les premiers Centres Psycho-Médico-Sociaux ont été institués en 1947, d'emblée selon un modèle tridisciplinaire, les Centres PMS pour l'enseignement spécialisé apparaissent, quant à eux, dans le sillage de la loi sur l'enseignement spécial du 06.07.1970[1]. A l'époque sont alors créés de nombreux établissements scolaires pour enfants et adolescents handicapés ; parallèlement, les CPMS spécialisés de l'Etat[2] voient le jour : dès 1968, celui de **Jambes,** puis en 1969 **Flémalle,** en 1970 **Mons**, en 1971 **Auderghem** et finalement en 1974, les quatre derniers, **Châtelet, Marloie, Philippeville et Verviers.**

Depuis plus de 40 ans, à la fois pour la guidance, l'orientation et la promotion de la santé, ces huit Centres se consacrent **exclusivement** à l'ensemble des élèves qui fréquentent l'enseignement spécialisé organisé par la Communauté française.

Chaque établissement scolaire d'enseignement spécialisé organisé par la Communauté française est donc « apparié » à l'un de ces huit CPMS spécialisés. C'est là toute la spécificité et l'une des richesses de l'enseignement spécialisé en communauté française[3].

L'évolution …

Les pionnier(e)s, les directions et les conseillers psychopédagogiques, assistants sociaux et auxiliaires paramédicales de ces CPMS ont impulsé des méthodologies et des pratiques rigoureuses portées par des idéaux humanistes, en veillant à favoriser la collaboration et le partenariat avec les écoles et les parents. Leurs référents théoriques étaient alors : PIAGET, ZAZZO, GEZELL, WALLON, OZERETSKI, BRUNET, LEZINE, ANZIEU, …

En 40 ans, les connaissances médicales et génétiques ainsi que les sciences humaines n'ont cessé de progresser ; les neurosciences se sont imposées. Les bouleversements sociétaux, l'évolution des idéologies ont suscité des modifications législatives.

---

1. *Loi sur l'enseignement spécial du 06.07.70 (abrogée par le décret du 03.03.04 sauf les articles 17 et 20)*
   . AR fixant les modalités d'organisation de la guidance des élèves fréquentant les établissements d'enseignement spécial du 27.07.71 modifications AR 19.03.79 et AR 24.08.81
   . Circulaire Ministérielle du 18.08.75 – référence JS/YA/IV « La guidance des élèves de l'enseignement spécial »

2. *Les CPMS « de l'Etat » deviendront par la suite les CPMS « de la Communauté française »*

3. *Pour l'ensemble de l'enseignement francophone, en 2009, il y avait 15 CPMS spécialisés dont 8 Comm. fr- 2 Prov.- 1Comm. - 4 Libre. Mais, dans les autres réseaux, la guidance des élèves de l'enseignement spécialisé est majoritairement assurée par 39 C.P.M.S. dits mixtes (9Prov. - 7Comm. - 23Libre).*

Parallèlement, les missions CPMS se sont diversifiées, leurs outils et leurs approches se sont actualisés.

Les courants systémiques, souvent « antipsychiatriques », en provenance de Palo-Alto ont permis d'élargir le regard sur le système scolaire ou familial et de nuancer le concept d'élève, « patient identifié ».

Les notions relatives au handicap ont évolué d'une forme de ségrégation vers le concept d'inclusion.

En 1973, l'OMS définissait le terme « handicap » comme un **désavantage** résultant d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal, en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux ou culturels. Cette idéologie dite de la « ségrégation » supposant diagnostic – catégorisation - médicalisation/psychologisation – traitement – institutionnalisation, s'est vue progressivement rejetée pour faire place à une idéologie de l'intégration voire de l'inclusion.

L'implication active d'associations de parents d'enfants autistes, trisomiques, dyslexiques, dysphasiques, polyhandicapés … n'est évidemment pas étrangère à cette nouvelle tendance.

Dans l'évolution des concepts, le **modèle bio-psycho-social** tend à considérer la déficience comme un problème médical, alors que le handicap est envisagé comme relevant d'une question sociale voire politique.

En 2009, la Belgique a ratifié la Convention des Droits de la personne handicapée. Cette convention a pour objectif de promouvoir, de protéger, d'assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales pour les personnes handicapées ainsi que le respect de leur dignité intrinsèque.

La convention précise que, par personnes handicapées, il faut entendre les "personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables, dont **l'interaction avec diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres".**

Comme tous les états signataires de la Convention des Droits de la Personne Handicapée, la Belgique s'est engagée, en matière d'éducation, à mettre en place des mesures efficaces d'accompagnement individualisé afin d'optimiser les progrès scolaires et la socialisation, conformément à l'objectif de pleine intégration.

L'intégration

Si l'enseignement spécialisé promotionne effectivement l'intégration, la structure de cet enseignement, à travers une différenciation typologique, reste inchangée. Ceci ne manque pas de susciter des paradoxes entre l'évolution des concepts, la justesse des diagnostics et l'attribution des types.

Les Centres PMS ordinaires, habilités à orienter vers l'enseignement spécialisé, sont évidemment confrontés à ces paradoxes. Les CPMS spécialisés également, puisqu'ils sont chargés de réorienter éventuellement les élèves inscrits en enseignement spécialisé, soit en modifiant le type, soit en émettant des avis non contraignants relatifs à un éventuel retour vers l'enseignement ordinaire.

Les procédures d'intégration prévoient l'accord des CPMS ordinaires et spécialisés concernés mais leurs modalités d'intervention restent encore peu définies. Dans certains cas, ces imprécisions risquent de favoriser des contingences étrangères aux besoins spécifiques de l'élève.

Il convient aussi de ne pas occulter le mal-être des élèves et des parents. L'orientation vers l'enseignement spécialisé est très souvent perçue douloureusement, elle peut même se confondre avec l'annonce du handicap. Sans pouvoir l'éviter totalement, l'intégration atténue cette représentation éprouvante.

Plus que jamais, il convient que les missions des CPMS ordinaires ou spécialisés, relatives notamment au repérage des difficultés, au diagnostic, à la guidance, à l'orientation, au soutien à la parentalité, au partenariat dans le cadre de l'intégration, … se fondent sur des valeurs de respect, d'empathie, d'analyse et de rigueur méthodologique.

Tout avis émis par le CPMS devrait pouvoir être clairement formalisé, explicité et motivé auprès des élèves, de leurs parents et de l'équipe éducative. Tâche difficile alors que trop souvent, il s'agit de rechercher un fragile compromis entre les besoins spécifiques d'un élève, les ressources éducatives d'une famille, les seuils de tolérance d'une école et plus globalement l'offre d'enseignement et de transports scolaires d'une région.

Les enjeux restent délicats, il arrive que la crédibilité des CPMS s'en trouve donc mise à mal.

La typologie

Ainsi, il semblerait que certains s'interrogent sur les compétences des CPMS à pouvoir orienter judicieusement vers les types 1, 3 ou 8 (caricaturés pour la cause, en type « cent trente-huit » !).

Plus que jamais, il convient de privilégier une approche à caractère systémique, aiguisée à la multiplicité des contraintes et des paradoxes pour finalement être formulée en toute transparence.

Mais il y a lieu aussi, de ne pas occulter le caractère obsolète des références légales, en particulier, celles déterminant l'attribution des types[4] ; obsolescence qui participe à entretenir les confusions.

4. *Circulaire Ministérielle de 1992 – «Orientation d'un enfant ou d'un adolescent vers un des types d'enseignement spécial»*

Combien est flou, en effet le concept « de troubles des apprentissages » sachant l'évolution des recherches en neuropsychologie, comme celles qui mettent l'accent sur les fonctions exécutives et les troubles attentionnels, avec ou sans hyperactivité, avec ou sans troubles des conduites pouvant altérer les possibilités d'apprentissage.

Même la notion de déficience mentale suscite débat, alors que comme chacun sait, le type 8 ne peut concerner les enfants qui présentent un retard mental.

Selon les critères précisés dans la circulaire de 1992 relative à l'orientation dans l'enseignement spécial(isé), le type 1 se réfère à un QI entre 69 et 55, ce qui correspond dans la classification de l'OMS à la « déficience mentale légère ». Mais l'OMS précise aussi que la « déficience mentale limite » relève d'un QI entre 85 et 70.

La notion de déficience mentale dépend à l'évidence de sa définition, en particulier si on y inclut ou non la déficience mentale limite.

Aussi, il ne faut guère s'étonner de l'hétérogénéité des élèves orientés en type 8 dont certains pourraient avoisiner tantôt les élèves inscrits en type 1, tantôt les élèves inscrits en type 3.

Sachant aussi, d'une part, que la représentation du type 8 est plus acceptable que celle des types 1 et 3, et, d'autre part, que l'offre d'enseignement spécialisé relative aux types varie selon les situations locales.

L'orientation

Evidemment, le QI ne peut suffire à déterminer le type d'enseignement spécialisé. Si la circulaire ministérielle de 1992 est dépassée, elle fut cependant une référence de qualité, qui déjà traduisait d'importantes réserves à l'égard du seul QI.

Outre, l'accent porté à l'analyse de l'ensemble des données pluridisciplinaires, il est essentiel de sélectionner des échelles cognitives récentes et diversifiées afin d'affiner les diagnostics.

Il convient encore d'ajouter que les missions CPMS, en lien avec l'enseignement spécialisé, supposent la rédaction de « protocoles justificatifs » ou d'« avis motivés ». **L'éthique professionnelle recommande une élémentaire réserve.** Des documents destinés aux représentants scolaires ne peuvent s'écarter de leur objectif. L'échange d'information dans le cadre du partenariat avec l'école doit pouvoir se limiter aux données pertinentes, en vue d'une collaboration fructueuse au bénéfice de l'élève. Cependant, dans certains protocoles, rapports ou avis, il arrive que des confusions soient perceptibles, entre le fait par exemple de justifier l'orientation et le fait d'exposer des suspicions de maltraitance.

S'il peut s'avérer nécessaire, pour la protection du bien-être de l'enfant ou de l'adolescent, de transmettre des données considérées « sensibles », il serait particulièrement hasardeux de se tromper de destinataires.

Perspectives

En guise de conclusion, il apparaît urgent **d'actualiser les références légales de l'orientation et de la guidance en enseignement spécialisé** et ce, à la lumière des évolutions psycho-médico-sociales, du nombre croissant d'élèves en intégration, mais aussi des perspectives incertaines du « devenir après l'école » pour tout élève à besoins spécifiques.

Portés par le souci constant d'améliorer la qualité des services rendus, il incombe aux CPMS ordinaires et spécialisés, de renforcer leur crédibilité, tout en accompagnant l'évolution sociétale.

En 40 années beaucoup fut fait.
Indéniablement, il reste beaucoup à entreprendre…

L'Enseignement Spécialisé… une identité construite sur la différence

Par Daniel VANDENBORRE, Directeur honoraire du Centre P.M.S. CF Spécialisé d'Auderghem

« **A**normaux, handicapés, estropiés, crétins, idiots, débiles, retardés, arriérés, malvoyants, aveugles, sourds, malentendants …. » ou, plus actuellement : « enfants à besoins spécifiques », « en situation de handicap ».

Un florilège de mots, qui évolue ou est édulcoré au fil des résonances positives, négatives, condescendantes et du regard porté sur la différence.

Les mots témoignent de la perplexité de notre société face à ces êtres dont la fatalité, la biologie, les inégalités, les accidents de parcours de la vie… en ont fait des êtres à part entière, différents. Si on y est attentif, ils apportent les richesses de leurs spécificités. Mais ils sont mal adaptés à un environnement qui privilégie de plus en plus l'apparence, la performance et trouvent mal leur place en son sein.

Les lectures sociétales de la différence ont varié au fil du temps et des attitudes individuelles : charité, dénigrement, élimination (certains y ont pensé), empathie, intérêt, découverte des richesses, négation, déni, vision magique etc.…

Comment définir l'approche actuelle ? Respectueuse, enthousiaste, rigoureuse, empreinte d'un souci de l'égalité. Tiens ! Progrès ?

La commémoration du 40ème anniversaire de la loi de juillet 1970 sur l'enseignement spécial nous donne l'opportunité de développer une réflexion sur la manière dont la Communauté Française de Belgique, à travers l'organisation de son enseignement, a pris en considération cette réalité de la « différence ».

Un bref survol de l'histoire pourrait nous permettre de mieux appréhender l'origine, les fondements de la création de cet enseignement et d'apporter un éclairage « **essentiel** » dans le débat actuel intégration/enseignement spécialisé.

Notre pays a été un précurseur et, depuis bien longtemps, le monde de l'école a été sensible à la place que devaient y occuper les enfants différents. A l'initiative de personnes privées, de personnalités politiques, de pouvoirs organisateurs inspirés par divers courants philosophiques, des lois ont été promulguées, des formations ont été mises en place et des institutions ont été créées.

Citons, à titre d'exemple (non exhaustif), quelques points de repères législatifs et institutionnels qui balisent cette histoire :

- *1819 : à Liège, création d'un Institut Royal pour handicapés de l'ouïe et de la vue (IRHOV) ;*
- *1901 : à Uccle, création d'un institut pour « enfants irréguliers » ;*
- *1902 : création d'un cours de pédagogie des anormaux ;*
- *1909 : à l'institut Charles BULS, cours d'initiation aux troubles du langage ;*
- *1903 : à la ville de Bruxelles, mise en place par le Dr Decroly d'un service pour enfants arriérés au sein de sa polyclinique ;*

- *1931 : loi du 25 Mars : extension de l'obligation scolaire aux « anormaux éducables » ;*
- *1937 : loi « Missiaen » : création de classes spéciales pour « retardataires ou anormaux » ;*
- *1951 : à Montignies-sur-Sambre, création d'une l'école pour enfants présentant des difficultés motrices.*

Les initiatives prises et les institutions créées dans ce courant de préoccupations ont eu un réel souci d'éducation. Elles ont constitué le creuset d'approches méthodologiques et technologiques. Elles ont contribué à l'insertion de personnes différentes dans notre société. Elles ont aidé à la diffusion de l'intérêt porté à la spécificité, à la compréhension des mécanismes d'apprentissage et à la mise au point de méthodes originales.

L'apparition de plusieurs écoles d'enseignement spécial (Auderghem en 1961, Wasmes en 1965, Saive en 1966) est l'étape ultime qui conduira à la création de l'enseignement spécialisé.

En juillet 1970, l'ensemble de ces initiatives, le dynamisme des proches d'enfants « différents » (souvent moteurs d'innovations), la mobilisation de personnalités politiques sensibilisées à cette problématique, ont abouti à la création d'un enseignement spécialisé.

Le contexte de ce début des années 70, la dynamique économique positive, la foi en l'éducation, la technologie, les textes universels (la Déclaration des droits généraux et particuliers des déficients mentaux en octobre 1968, la Déclaration des Droits de l'enfant en novembre 1969) ont très vraisemblablement nourri l'enthousiasme des promoteurs de cette idée et inspiré le modèle d'enseignement adopté.

Le concept était ambitieux. Dans sa forme et dans son offre systématique, il est unique au monde. Dans ses intentions, il offre un très large droit d'accès à l'éducation, ne reléguant au champ de la prise en charge par le secteur de la santé qu'une frange très limitée d'enfants (ce qui n'était pas le cas dans d'autres pays limitrophes).

Des enfants ou adolescents présentant des difficultés d'apprentissage très lourdes peuvent entrer dans un rythme scolaire, avec tout l'impact d'une telle mesure sur la progression de l'enfant et le vécu des familles.

Le dispositif mis en place en 70 a l'ambition de quadriller tout le royaume d'un enseignement adapté à chaque « spécificité » (les types d'enseignement).

Les motivations de cette loi sont intéressantes à bien des égards :

- *souci d'une offre accessible à tous et gratuite ;*
- *souci d'une formation adaptée des enseignants et reconnaissance de leur apport spécifique ;*
- *souci d'approches méthodologiques spécifiques ;*
- *souci d'une intégration des élèves au mieux de leurs ressources ;*

- *souci de s'inscrire dans la perspective des découvertes scientifiques sur les « handicaps » ;*
- *souci d'un renfort apporté par la présence de rééducateurs, de « spécialistes ».*

Elément important : le tout est couronné par la référence à une collaboration étroite avec une deuxième institution, elle aussi originale, déjà implantée dans l'ensemble du pays, les Centres PMS.

Dans le dispositif mis en place, ce mariage (dont le contrat se concrétise encore largement à l'heure actuelle) était fondamental.

Pour le législateur, les Centres PMS y exercent les missions suivantes :

- *identification des spécificités, de leur causalité, de leur contexte dans une perspective pluridisciplinaire ;*
- *collaboration au processus d'orientation, de choix le mieux adapté pour l'élève (et donc, subsidiairement, de « régulateur » du système éducatif) ;*
- *accompagnement de l'élève et de l'équipe éducative pour mettre en place un programme éducatif.*

Ce rôle attribué aux Centres PMS inspirera la création du réseau toujours actuel des Centres PMS pour l'enseignement spécialisé. Leurs missions rencontrent à la fois celles qui sont propres aux CPMS et celles qui leur sont confiées par les lois, et plus récemment, les Décrets sur l'enseignement spécialisé et l'intégration.

Cette généreuse initiative mobilise toujours des moyens importants mais elle n'a pas échappé au sort réservé aux grandes utopies.

Si la structure a été largement mise en place, certaines modalités importantes - formation, reconnaissance pécuniaire des enseignants, engagement de certains « spécialistes », ambitions méthodologiques - ont été oubliées, abandonnées ou négligées.

La coexistence d'autres réformes de l'enseignement, le contexte économique devenu moins favorable, les inévitables contingences de rivalités internes ont sans doute mis à mal certains de ses aspects.

En dépit de ce bémol, l'enthousiasme des acteurs sur le terrain, le dynamisme de certains acteurs clés - formateurs, inspecteurs, responsables administratifs, responsables d'écoles, directions et agents de Centres PMS … - ont donné corps à cette entreprise qui a apporté de réels moyens aux écoles tout en laissant une large place à la créativité.

L'engrangement de nombreuses pratiques de terrain, les échanges interdisciplinaires, la collaboration avec les familles ont été très féconds.
Son impact a sans doute été considérable, tant en terme individuel que familial, sociétal.

L'héritage (mais l'enseignement spécialisé n'est pas mort) est significatif : apparitions de méthodes spécifiques, de stratégies, de modalités d'apprentissage, implantation de technologies nouvelles à l'appui de l'enseignement.

Quelques regrets cependant qui vont rejoindre les réflexions actuelles sur l'intégration : le cloisonnement des structures, le peu d'échanges entre écoles ordinaires et écoles d'enseignement spécialisé, alors que les bénéfices en termes d'éducation, de citoyenneté sont évidents. Au-delà des mesures concernant l'intégration des élèves, il faudrait donc y songer et promouvoir : partage d'activités, cours conjoints, groupes de paroles, groupes de profs, etc.…

Ces quarante années ont évidemment vu le monde évoluer. Les découvertes faites dans les domaines médicaux, l'apparition de nouvelles technologies, ont infléchi de manière importante la « vision » et la compréhension de la différence et ont apporté des outils pour la réduire et peut-être même la résorber. Une utopie ?

La science a poursuivi son chemin à grands pas, la génétique a permis d'identifier l'origine de certaines différences et les réalités biologiques qui leur étaient sous jacentes. L'imagerie médicale a permis de cerner de mieux en mieux le fonctionnement cérébral, de donner un autre éclairage sur les apprentissages, leurs originalités, les obstacles qu'ils rencontrent et d'approcher l'origine des « différences ».

Au fil de ces découvertes, le regard sur les différences a évolué, s'appuyant sur des assises plus scientifiques. La vision de l'autisme n'est plus celle de Bettelheim. La perception de la dysphasie, des troubles spécifiques de l'apprentissage, de l'impact de lésions cérébrales, de spécificités du fonctionnement cérébral (y compris celles liées à des atteintes génétiques s'accompagnant de troubles cognitifs) a considérablement évolué. Reste à en transférer les connaissances acquises sur l'approche des apprentissages.

Les neurosciences ont largement bénéficié de ces découvertes et des outils mis à leur disposition.

De nombreuses zones d'ombres sont évidemment encore à explorer et les intervenants que nous sommes ne disposent pas de l'ensemble des paramètres des équations qu'ils doivent gérer.

Autres apports précieux : l'informatique, les nouveautés technologiques (un exemple : les voiturettes pour les élèves à mobilité plus réduite) qui ont pris une large place au sein des écoles d'enseignement spécialisé. Elles fournissent au quotidien, à de nombreux élèves touchés par des difficultés de communication (troubles sensoriels, déficience verbale, atteinte motrice etc.…), des outils qui ont considérablement changé leur vie et leur ont ouvert une porte sur le plan scolaire, ainsi que parfois en prolongement sur le plan professionnel, sur des apprentissages à des niveaux d'autonomie antérieurement inaccessibles.

Il conviendra sans doute de relire la typologie et les stratégies de prise en charge des élèves à besoins spécifiques pour les aborder sous l'angle de ces découvertes, de ces appuis technologiques. Non pas dans le souci de classer ou de stigmatiser mais de structurer l'enseignement, les ressources matérielles et humaines en termes de besoins, de compétences à affiner et d'objectifs à atteindre.

Les centres PMS conservent une place privilégiée, incontournable mais aussi inconfortable dans ce dispositif. Régulateurs et garants d'une approche rigoureuse, ils sont au cœur de l'identification, de l'analyse de la différence. Ils contribuent au choix des apprentissages les plus adéquats, susceptibles d'apporter à l'élève une place dans l'école et dans la société qui soit au mieux en accord avec les ressources dont il dispose.

La position est difficile : analyser rigoureusement, « classer » ou diriger, mais avec toutes les implications collatérales, au sein d'une structure d'enseignement.

Le Centre PMS doit privilégier une approche scientifique, aider l'élève à développer au mieux ses ressources, à trouver son identité dans un souci d'égalité, de qualité de vie (tiens! nos missions).

A force de ne pas vouloir stigmatiser, on n'identifie plus ; on ne sait plus de qui on parle. Cette position d'analyse fait actuellement l'objet d'un procès d'intention et d'une confusion qui contaminent même certains collègues. Une prise en charge de l'élève ne peut se faire sans une lecture, la plus fine possible, de ses spécificités dans toutes les dimensions.

Le vrai respect de la différence ne peut se confondre avec le déni.
Une approche strictement comportementaliste centrée sur le symptôme est stérile, synonyme de perte de temps et d'efficience.

Soyons prudents, ne confondons pas une vision sociale, avec ses distorsions de l'appréhension de la différence, et une lecture plus objective et opérationnelle de celle-ci.

Et maintenant : …

Ces quarante ans se situent à un moment charnière. Les cartes doivent être redistribuées et repensées à la lumière des récentes réflexions sur l'intégration. Tous les partenaires doivent revoir leurs stratégies et leurs modes de prise en charge. La société découvre peu à peu la différence. Restent à en percevoir les richesses et à œuvrer pour lui donner sa place.

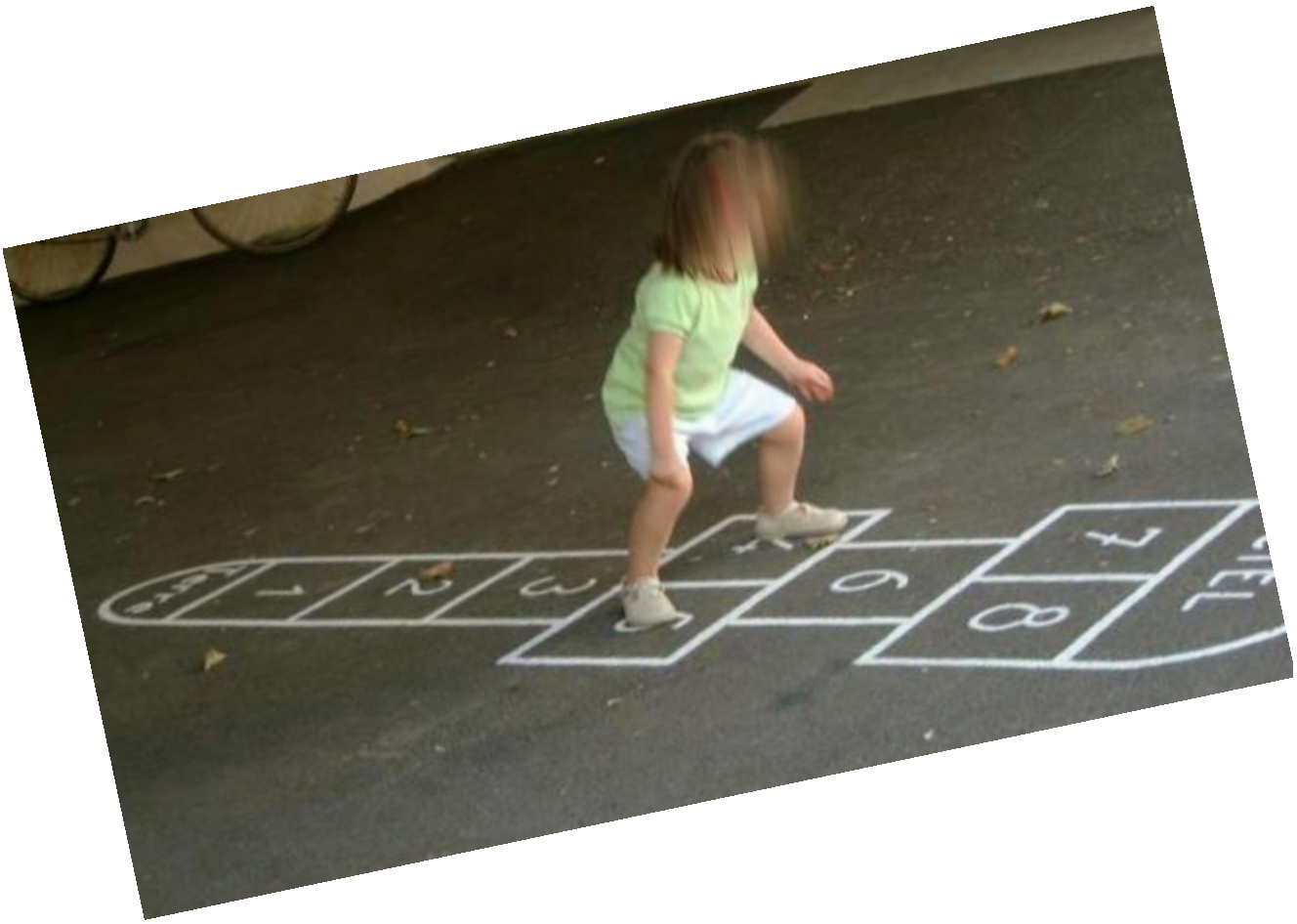
L'enseignement ordinaire sera sans doute de plus en plus sollicité pour accueillir en son sein des élèves différents, et cela pour le bénéfice de tous. Il devra peu à peu y adapter son environnement (accès aux personnes à mobilité réduite par exemple) et ses approches en visant plus l'épanouissement de chacun que la sélectivité et l'élitisme…

L'enseignement spécialisé garde toute sa place dans le dispositif éducatif. Il doit sans doute repenser ses structures et le positionnement qu'il occupe à la lumière de l'évolution de la société, des savoirs et des motifs qui ont animé sa création.

Et les Centres PMS? Ils devraient jouer un rôle essentiel dans la « prise en charge » de la différence. Un petit retour aux sources devrait les aider à repenser leur rôle et leur vraie place au sein des structures. Restent à actualiser et à mobiliser les moyens pour assumer cette tâche.

Choix des outils d'analyse, formations, savoirs à maîtriser, stratégies, partenariats à mettre en place, créer et recréer et garder les sources en mémoire et les questionner.

Ce n'est pas une autre histoire, c'est la suite de l'histoire.



Intégration : Oui ! Mais pas à n'importe quel prix ! Et surtout pas n'importe comment !

Par Michel SEGARD, Directeur du Centre P.M.S. CF pour l'enseignement spécialisé à MONS
www.pms21.be – « Le Pavé dans la mare » N°2 de PMS21 – février 2010

« L'égalité des chances est d'avoir toutes les chances de vivre ses inégalités »

Sylvie CANAT

Quelques repères historiques

Cette année, nous fêtons les 40 années de l'enseignement spécialisé. C'est en effet, en 1970, que la Belgique se dote d'une structure d'enseignement spécial afin de venir en aide aux enfants et adolescents présentant un handicap.

Il est bon de rappeler que cette nouvelle structure a vu le jour sous la pression d'associations de parents désireuses que l'on s'occupe de leurs enfants, quelque peu délaissés dans l'enseignement ordinaire.

Durant les premières années, l'enseignement spécial a vécu sous le régime de la débrouille avec une volonté clairement énoncée de justifier la pertinence de son action et par là, de son existence.

C'est en 1972 que l'on voit l'apparition des typologies et des attestations justifiant l'entrée dans l'enseignement spécial. Cette manière d'agir permettait d'éviter des débordements en terme de recrutement. Les centres orienteurs, pour la plupart les centres PMS ordinaires, dépistaient les enfants et adolescents à problèmes, susceptibles de fréquenter un enseignement spécial. Cette réalité institutionnelle a contribué à une plus grande transparence et objectivité en matière d'orientation.

Cette loi sur l'enseignement spécial est une véritable révolution. Elle oblige les spécialistes de l'Education à se pencher sur nos têtes moins bien pensantes. Et si on peut comprendre aisément les balbutiements de cette nouvelle approche pédagogique eu égard aux handicapés, on s'aperçoit assez vite que les personnes concernées par cette problématique ont compris la spécificité de leur pratique professionnelle. Progressivement, toute une panoplie d'outils psycho-pédagogiques, d'évaluations personnalisées se met en place et offre à cette scolarité ses lettres de noblesse.

Malgré toutes ces avancées, l'enseignement spécial restait dans une dynamique séparatiste face à l'école ordinaire. Deux approches très différentes sans communication, sans passerelles, s'affrontent dans le paysage de l'éducation !... Même l'éloignement géographique était plus ou moins consciemment souhaité.

Les implantations scolaires spéciales se situaient souvent en dehors des villes et des villages ; probablement pour profiter du grand air de nos campagnes.

Cette distanciation n'est pas anodine et elle engendrera pendant des décennies, un fossé entre deux mondes (ordinaire et spécial) qui ne se voient pas, qui ne se connaissent pas ou plus. Cela laisse des traces….

L'intégration contribue peut-être aujourd'hui à les atténuer.

Réflexions sur l'intégration

Au moment où la population *dans l'enseignement spécialisé ne fait que croître chaque année, des mouvements au sein de l'Europe prônent de plus en plus l'intégration d'enfants et adolescents ayant des besoins spécifiques. C'est une démarche généreuse et louable mais elle ne doit pas occulter les réalités et les différences qui régissent le quotidien de ces élèves pas comme les autres.

Avant de développer quelques réflexions sur cette thématique, je désire affirmer clairement ma position favorable par rapport à cette volonté socio-politique. Toute société développée a le droit, voire le devoir, d'intégrer au maximum les personnes les plus fragilisées mais il faut le faire dans des conditions qui respectent la personne handicapée dans son fonctionnement.

Comme nous le disions en titre : « L'intégration : OUI mais pas à n'importe quel prix ! et surtout pas n'importe comment !... »

L'orientation vers l'enseignement spécialisé se réalise encore, la plupart du temps, quand on ne sait plus faire autrement. L'acceptation par les parents du handicap de leur enfant demeure une étape douloureuse, difficile à franchir. C'est une déchirure vécue souvent comme un échec personnel avec la culpabilité que cela comporte.

C'est à partir de cette réalité que la réflexion sur l'intégration prend toute sa dimension et son sens. Comment faciliter le maintien ou le retour d'enfants et adolescents dans un milieu scolaire normal ?

Dernièrement, le décret en date du 5 février 2009 a élargi l'intégration à tous les types de handicap (hormis le type 5 qui concerne les enfants malades) et surtout, a facilité les démarches administratives pour la mise en place effective du processus. Ce qui demeure incontournable, c'est l'adhésion de tous les partenaires professionnels (écoles ordinaire et spécialisée, PMS ordinaire et spécialisé, les parents et les pouvoirs organisateurs respectifs). Cette procédure administrative peut paraître assez lourde mais elle garantit la pertinence du projet.

Notons également que chacun des partenaires engagés peut initier l'intégration. Cela permet d'envisager une autre analyse, une autre lecture des trajectoires scolaires de nos jeunes.

**Le Centre PMS pour l'enseignement spécialisé de la Communauté française à MONS a vu sa population augmentée de plus de 30 % en 10 ans. Nous sommes passés de 1500 à plus de 2100 élèves).*

L'ouverture à tous les types de handicap appelle certains commentaires. Afin de clarifier au mieux mon propos, il me semble opportun de parler d'intégration par type de handicap existant dans les typologies actuelles.

En ce qui concerne les personnes handicapées physiques (type 4 polyhandicap, type 6 déficience visuelle, type 7 déficience auditive) sans troubles mentaux modérés ou sévères, il apparaît clairement qu'une intégration en milieu scolaire normal pourrait se dérouler de manière harmonieuse. Mais pour ce faire, il faut impérativement s'en donner les moyens en termes d'encadrement humain (puéricultrices, infirmières, logopèdes, personnes spécialisées dans le langage des signes, kinés,….) mais également de matériels adaptés (accessibilité des bâtiments scolaires, aménagement des locaux, équipements techniques,….)

La problématique des enfants catégorisés en type 8 (troubles de l'apprentissage) suscite de multiples interrogations, non seulement dans leur prise en charge mais aussi au niveau de la justesse du dépistage en amont. La lecture du cursus de ces enfants en fin de scolarité primaire engendre tout un questionnement sur l'ajustement des remédiations, les raisons des nombreux échecs, le bien fondé, osons le dire, de certaines méthodes de lecture par exemple. Le peu de retours dans l'enseignement secondaire ordinaire témoigne du malaise vécu par bon nombre de professionnels face à ces troubles de l'apprentissage. Il est clair que la plupart de ces élèves pourraient poursuivre leur scolarité primaire dans l'enseignement ordinaire si celui-ci bénéficiait d'aide individualisée comme des logopèdes, des kinés et des acteurs psycho-sociaux. Ces engagements sont indispensables pour la réussite de tels projets.

En ce qui concerne les enfants et adolescents présentant des troubles du comportement (type 3), force est de constater que l'enseignement ordinaire n'en veut plus, ou à tout le moins, n'arrive plus à les gérer. Cette population, très attachante par ailleurs, témoigne souvent son mal être, sa difficulté à se projeter dans la société, son désarroi face aux conditions de vie particulièrement pénibles. Leurs blessures, leurs déchirures en font des inadaptés.

La prise en charge par les écoles d'enseignement spécialisé, assistées étroitement par les centres PMS spécialisés, a permis à beaucoup d'entre eux de retrouver un certain goût à la vie, d'élaborer au mieux un projet personnel.

C'est une fierté. J'en suis intimement convaincu.

Là aussi, il serait possible d'envisager des synergies avec l'enseignement ordinaire, si toutefois, celui-ci accepte les dérives comportementales à certains moments de la vie de ces enfants et adolescents. C'est une question de mentalité, de regard sur l'autre, de plasticité d'esprit, de volonté de comprendre celui qui n'est plus en phase avec les exigences du milieu scolaire.

Quant aux enfants et adolescents ayant des retards mentaux plus ou moins importants (type 1 et Type 2), la cohabitation avec des enfants « normaux » suscite de réels problèmes. Si on peut concevoir que des élèves présentant un retard mental léger puissent s'intégrer plus ou moins harmonieusement dans un milieu

ordinaire, cela ne se fera que si celui-ci accepte d'adoucir sa vision très normative en termes de compétences à acquérir.

Il n'est pas inutile de rappeler que la réelle débilité mentale empêche d'accéder à des notions complexes, à des concepts abstraits ; entraînant inévitablement des ressentis négatifs tant chez l'enseigné que chez son professeur.

Et que dire des troubles mentaux modérés ou sévères. Placer ces jeunes déficients mentaux dans un espace où la performance demandée constitue une inaccessible étoile générera, à n'en point douter, des dysharmonies psycho-sociales indésirables et nuisibles. Ce sont des mondes différents, non hiérarchiquement positionnés.

Mais ce qui me gêne le plus, c'est quand on pourrait faire croire à des parents d'enfants ou adolescents ayant un handicap mental lourd, qu'ils suivront une scolarité dans un milieu « normal ». Agir de la sorte relève d'une certaine malhonnêteté intellectuelle et affective.

Ne pas stigmatiser la différence est humainement acceptable ; la nier est injuste.

Conclusions

Le Vade-Mecum sur l'intégration, que tous les centres PMS et les écoles ont reçu, fait l'apologie du retour des enfants et adolescents ayant des besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire. Comme nous l'avons souligné plus haut, cette démarche est louable et généreuse.

Mais là où on va trop loin, c'est quand on commence à mettre en doute la bonne foi des actions psycho-pédagogiques menées au sein des établissements d'enseignement spécialisé.

On affirme sans nuance que « l'enseignement spécialisé doit proscrire l'idée qu'il est la réponse ». C'est fondamentalement ignorer la réalité professionnelle de cet enseignement. Je travaille depuis plus de 20 ans dans l'enseignement spécialisé et je n'ai jamais eu le sentiment que les équipes éducatives avaient la prétention de pouvoir résoudre tous les problèmes auxquels elles étaient confrontées. Tout au plus, elles témoignaient d'une volonté d'aborder le jeune d'une manière plus positive que celle qu'il avait connue auparavant.

Notre société recherche, de manière parfois un peu démagogique, une dimension égalitaire de l'être humain. Si cette préoccupation est louable, elle devient hypocrite si elle tente de gommer les inégalités de la vie.
L'intégration constitue probablement une alternative intéressante pour plusieurs catégories de handicaps comme les troubles physiques, sensoriels, de l'apprentissage. Elle peut faciliter la compréhension entre les êtres mais elle n'effacera jamais les différences liées au développement.

Créer des synergies entre l'enseignement ordinaire et spécialisé, favoriser des contacts entre enseignants, parents et enfants de mondes différents… Voilà autant de contributions positives dans la découverte et la reconnaissance de l'autre.

Le professeur MAGEROTTE indique avec force que « l'intégration, c'est la seconde vie de l'enseignement spécialisé ». Je pense au contraire que l'intégration serait une seconde vie pour l'enseignement ordinaire. Les nombreuses expériences menées dans notre enseignement spécialisé pourraient peut-être contribuer à une nouvelle lecture des méthodes d'apprentissage, à une autre approche en termes de soutien et d'accompagnement face aux plus démunis (les plans individuels d'apprentissage P.I.A. en sont une belle illustration).

L'intégration n'a de sens que si elle correspond à un projet qui tienne la route. Les acteurs « professionnels » ont un rôle essentiel à jouer pour aider et accompagner le jeune et sa famille dans cette dynamique.

Réflexions, Analyses, Transparence, Visibilité : autant de mots auxquels l'élève différent et ses parents pourront adhérer.

L'intégration est une belle alternative. Que la personne handicapée puisse avoir le droit de vivre et d'être respectée dans un environnement qui correspond à ses besoins et ses limites, c'est aussi une belle alternative.

BONNES PRATIQUES

Par Marie-France PONCELET, Directrice ff. au Centre P.M.S. CF de Chênée

INTRODUCTION

La majeure partie de ma carrière professionnelle dans les Centres PMS de la Communauté française s'est déroulée dans des établissements d'enseignement ordinaire.

L'enseignement spécial représentait pour moi quelque chose de différent, de mal connu, qui me faisait un peu peur et mon seul contact avec cet enseignement se résumait aux échanges téléphoniques avec des collègues lors de la réorientation d'un élève. Avec, au moment de rédiger le fameux protocole justificatif, toujours les mêmes questions :

« Que faut-il noter ? Par qui sera-t-il lu ? A quoi va-t-il servir ? »

Et puis ces dernières années, j'ai, à deux occasions différentes, eu des contacts plus directs avec l'enseignement spécial. Et, grâce à cette expérience, ma vision des choses et mes connaissances relatives à ce type d'enseignement se sont quelque peu modifiées.

Enfin, récemment, une jeune collègue temporaire m'a exprimé sa déception par rapport à la formation qu'elle venait de suivre sur l'enseignement spécial. On y avait beaucoup parlé des différents types d'enseignement spécial mais pas beaucoup du rapport d'inscription. Elle se posait donc les mêmes questions que moi il y a 25 ans !
J'imagine qu'elle ne doit pas être la seule jeune temporaire confrontée, au sein de nos Centres PMS, à ce type de questionnement.
Dès lors il me semble utile de transmettre ces quelques réflexions personnelles.

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

En 1997/98, au hasard de mes affectations successives, j'ai été rappelée à l'activité au Centre PMS spécialisé de la Communauté française à Flémalle.
J'y ai travaillé dans les écoles secondaires de Amay et Hannut.

Pendant dix mois, la majeure partie de mon travail a consisté à rédiger des rapports : pour les allocations majorées, pour l'AWIPH, pour des demandes de dérogation.

Comme je ne connaissais pas du tout les élèves et ne disposais que de peu de temps, j'ai procédé de la façon suivante.

Après avoir lu attentivement le rapport d'inscription dans l'enseignement spécial rédigé par mes collègues du Centre PMS ordinaire, je faisais une synthèse constructive des éléments significatifs relatifs à la situation familiale de l'élève, à sa santé, à ses aptitudes, à son comportement.

Munie de ces renseignements, je pouvais alors rencontrer l'équipe paramédicale de l'établissement, les professeurs, l'élève lui-même et/ou sa famille pour faire le point sur la situation actuelle et évaluer son évolution. La confrontation entre les données de base consignées dans le protocole justificatif et les informations récentes me permettaient alors de rédiger un rapport cohérent.

De 1998 à 2002, j'ai travaillé pendant quatre ans sur le site de Dison de l'AR Verdi. Sur cette implantation, à vocation technique et professionnelle, la classe d'accueil accueillait chaque année quatre ou cinq élèves en provenance de l'école primaire d'enseignement spécial Maurice Heuze (type 8). Les professeurs de Dison étaient un peu désarçonnés par ces élèves généralement faibles et vivant des situations personnelles souvent compliquées.

Afin de mieux connaître ces élèves, de mieux les encadrer et de transmettre aux professeurs des informations utiles, j'ai pris l'habitude de susciter une rencontre en début d'année avec la psychologue du Centre PMS spécialisé ayant en charge l'école Maurice Heuze. Ces échanges se sont avérés extrêmement riches. Pour chacun des élèves concernés, je recueillais des informations sur le QI, sur les acquis pédagogiques et l'évolution du cursus scolaire, sur la situation familiale et le comportement de l'élève, sur les actions entreprises par le Centre PMS.

Dès lors, à partir de ces observations complémentaires communiquées par l'équipe PMS spécialisée, il m'était possible de transmettre directement aux enseignants de Dison les points essentiels à partir desquels ils pouvaient adapter leur pédagogie. En ce qui concerne notre équipe PMS, au niveau des trois disciplines, ces mêmes éléments nous permettaient de fixer assez rapidement au moment de la nouvelle insertion scolaire les axes principaux sur lesquels se baseraient nos guidances d'accompagnement ou de remédiation respectives.

LE PROTOCOLE JUSTIFICATIF

Voici donc, indépendamment de ce qui est stipulé dans l'arrêté ministériel du 01/08/1980 (« Arrêté ministériel déterminant le contenu et les destinataires du rapport d'inscription prévu à l'article 5 de la loi du 6 juillet 1970 sur l'enseignement spécial »), ce qui à mon sens doit surtout transparaître dans le rapport d'inscription dans l'enseignement spécial.

En dehors d'attester obligatoirement de cette orientation, il me semble que ce rapport doit répondre à deux objectifs prioritaires :

1. **l'utilité des données communiquées,**
2. **le respect de l'enfant avec lequel nous travaillons.**

N'oublions pas qu'il sera lu par plusieurs personnes : le directeur de l'école dans laquelle l'enfant est inscrit, les agents du Centre PMS spécialisé, éventuellement les membres de l'équipe paramédicale attachée à l'établissement.

Notre but doit dont être de transmettre à tous ceux qui vont prendre cet enfant en charge les éléments nécessaires à la mise en place rapide d'un suivi adapté à ses difficultés.

Soyons efficaces, allons à l'essentiel, visons l'intérêt de l'enfant.

Données de l'étude sociale

Après une brève description de l'environnement familial de l'enfant, les éléments suivants doivent être mis en évidence :

1. Les évènements marquants, voire atypiques, qui ont pu influencer l'évolution de l'enfant.
2. Les freins et/ou les ressources du milieu familial. Le degré de collaboration que l'on peut en attendre.
3. Eventuellement une hypothèse concernant l'évolution de la situation.

Données de l'examen médical

Dans l'hypothèse où l'enfant est en bonne santé, l'anamnèse médicale et un constat général sur sa santé, son évolution physique et pubertaire sont suffisants. Si, par contre, l'enfant présente un problème, les anomalies doivent être signalées : au niveau de son équipement sensoriel, de son évolution physique ou pubertaire.

Si l'enfant souffre d'un handicap ou d'une maladie, il est bon de l'expliciter : quels sont les symptômes et les caractéristiques, quels traitements ont été administré, quelle évolution peut-on en attendre …

Bilan pédagogique

Il est utile :

- de noter le parcours scolaire de l'enfant en mettant en évidence l'accent sur les acquis d'une part, sur les lacunes d'autre part,

- de signaler les problèmes d'adaptation, de comportement et les difficultés relationnelles,

- de communiquer les attitudes essentielles des parents et du milieu environnemental en évitant le piège souvent rencontré de les fixer définitivement au niveau des incapacités et des carences, surtout si les approches antérieures datent de plusieurs années.

Bilan psychologique

- Le QI doit être détaillé et explicité.

- Toutes les données recueillies, soit par la passation d'un test projectif, soit par tout autre matériel à contenu effectif (dessins, phrases à compléter,…) sont extrêmement intéressantes. Pour mémoire, rappelons de manière non exhaustive quelques paramètres permettant d'individualiser et d'enrichir l'approche globale de la personnalité de l'enfant : ses préoccupations, ses faiblesses, ses modes d'entrée en relation, ses résistances, ses attentes, son humeur, ses réactions lors d'un test ou d'un entretien…

Synthèse :

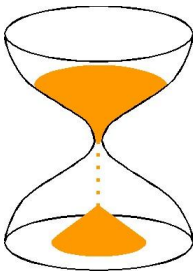
La synthèse conclusive doit **intégrer** les différents aspects évoqués ci-dessus. Il s'agit de montrer pourquoi cet enfant a sa place dans l'enseignement spécial, pourquoi nous pensons que ce type d'enseignement peut l'aider ou le faire évoluer.

Cette synthèse peut déboucher sur une hypothèse de travail à vérifier par nos collègues du spécialisé ou sur la prise de décision d'une confrontation ultérieure indispensable.

EN CONCLUSION

Ce rapport, vous l'aurez compris, doit être le plus succinct possible pour en faciliter la lecture et permettre à l'équipe éducative d'en retirer les éléments nécessaires à la mise en place d'une remédiation efficace. Inutile de se perdre dans les détails, mais au contraire mettez le doigt sur les éléments atypiques justifiant l'inscription dans l'enseignement spécial.

Rappelons-nous que cet enfant, cet adolescent a droit comme tout autre au respect de sa personne, quels que soient les problèmes qu'il pose actuellement à son entourage familial et scolaire. Ciblez donc tous les éléments positifs, les atouts de l'enfant, les ressources de l'environnement, les possibilités d'évolution qui serviront d'ancrage aux différentes formes d'accompagnement éducatif, tant pour les enseignants que pour les agents PMS, afin d'amener cet enfant à son meilleur niveau de développement.



« Coup d'œil dans le rétroviseur »

Par Marie-France PONCELET, Directrice du Centre P.M.S. CF de Chênée

Ce qui a changé depuis cet article paru en 2003

1. Le Décret du 03 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé

Ce décret :

- *acte le changement d'appellation. Dorénavant, nous ne dirons plus « enseignement spécial » mais « enseignement spécialisé ». Ce vocable différent met, heureusement, davantage l'accent sur la qualité d'experts de tous ceux et celles qui travaillent dans cet enseignement plutôt que sur le caractère « autres » de ceux qui le fréquentent ;*
- *abroge les textes précédents et a l'avantage de regrouper dans un seul texte tout ce qui concerne le spécialisé ;*
- *introduit les notions de niveaux de maturité et d'intégration ;*
- *parle d'enfants « à besoins spécifiques » plutôt que de « handicapés ».*

2. Le Décret du 05 février 2009 *portant des dispositions en matière d'enseignement spécialisé et d'accueil de l'enfant et de l'adolescent à besoins spécifiques dans l'enseignement obligatoire.*

Ce Décret développe la notion d'intégration.

3. Le protocole justificatif

L'article 12 - &1er du Décret de 2004 aborde la question du rapport d'inscription. Il souligne toujours le caractère tridisciplinaire de ce document et des interventions qui le sous-tendent.

Donc pas de changement.

Rappelons une fois encore que la rédaction du protocole justificatif n'est pas un simple acte administratif mais, au contraire, s'il est bien réalisé, la synthèse d'un « beau » travail clinique d'équipe et qu'il servira de base à l'équipe du spécialisé qui prendra l'enfant en charge. Il est donc important de le nuancer, de détailler le QI, d'expliciter le choix du type …

Le modèle de ce rapport est repris dans la circulaire 1188 du 19.05.05.
Il est toutefois question de le revoir. Ce sujet est actuellement largement débattu au niveau des Conseils Supérieurs (des CPMS et de l'Enseignement Spécialisé). ***Sa forme et les modalités de sa mise en œuvre feront l'objet d'un projet d'Avis de ces deux organes de consultation.***

4. L'attestation d'orientation

La formulation obsolète de l'attestation d'orientation doit être actualisée. Un avis commun a été rendu récemment par le Conseil Supérieur de l'Enseignement Spécialisé et le Conseil Supérieur des CPMS (Avis n° 136 du CSES et Avis n° 24 du CSCPMS).

En voici le contenu :
« L'actualisation permettra de rendre les textes conformes aux exigences du Décret de 2009, notamment en ce qui concerne les procédures d'intégration ».
(…)

L'Avis suggère de remplacer la formulation « contestable » : « L'élève…. est inapte à suivre l'enseignement dans un établissement scolaire ordinaire mais qu'il est apte à recevoir un enseignement dans un établissement d'enseignement spécialisé » par une formulation plus constructive qui ***« certifie qu'en fonction de ses besoins éducatifs et de ses possibilités psychopédagogiques, l'élève … peut bénéficier d'un enseignement adapté dans un établissement spécialisé »****.*

Cette façon de dire les choses est plus généreuse et elle tient compte des procédures d'intégration temporaire et permanente totale « qui ne nécessitent pas la fréquentation effective d'un établissement d'enseignement spécialisé.

L'intégration : mode d'emploi –

Inventaire de bonnes pratiques, de suggestions pour optimaliser un projet d'intégration

Par Michèle Gaspard, Directrice du Centre P.M.S. spécialisé de la CF de Flémalle

Les textes légaux relatifs aux intégrations des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire sont cités en fin de cet article. Je vous invite à les consulter pour connaître les définitions, les formules et les directives officielles relatives aux intégrations.

Ce document est un inventaire de bonnes pratiques destiné aux agents des Centres PMS. Il se veut concret. Il repose sur une expérience de deux ans de situations d'intégration dans le ressort du Centre PMS spécialisé de la Communauté française de Flémalle. C'est donc le fruit d'une réflexion en cours. Il sera actualisé au fil des expériences.

S'y prendre à temps	Les démarches préalables à l'établissement du protocole d'accord sont nombreuses et prennent du temps. En vue d'une intégration à partir du 1er septembre de l'année en cours, débutez les opérations ou du moins la réflexion sur le dossier à partir de mars ou d'avril. Ce sera plus confortable pour tous les services et les responsables de l'élève.
Analyser la demande	La demande peut émaner de l'école d'origine, de l'élève, de ses parents. Elle est analysée comme toutes les autres demandes adressées à un Centre PMS. L'intégration peut aussi être proposée par le Centre PMS.
Garder en mémoire que l'intégration, c'est « une » possibilité d'orientation.	L'intégration n'est pas un remède miracle, ni une panacée, ni une solution « tendance ». C'est une possibilité intéressante, à envisager **notamment** à la charnière primaire spécialisé-secondaire, lorsque le CPMS spécialisé donne un avis d'orientation en fin de primaire. Elle peut être envisagée aussi à tout moment de la scolarité de l'élève.
Faire le point sur la situation de l'élève	Un bilan psycho-médico-social complet est nécessaire pour connaître les besoins, les difficultés, les ressources, les capacités d'adaptation de l'élève, ainsi que ceux de son entourage. L'intégration est une solution qui tient compte de tous ces éléments.
Travailler avec tous les partenaires (écoles, Centres PMS, les parents et l'élève)	Cinq partenaires signent le protocole d'accord : deux écoles, deux Centres PMS, les parents. L'élève ne le signe pas mais son engagement est sous-entendu.

Associer les parents	Les parents sont des partenaires essentiels de l'intégration. Leur soutien à l'enfant sera indispensable à la réussite du projet. Les informer de la procédure, du suivi, des bilans, les rencontrer régulièrement pour avoir leur avis sont un gage d'obtenir leur coopération. Un des CPMS les recevra pour leur présenter le projet lors de la préparation de l'intégration. Ils pourront expliquer leur objectif dans le cas où ils ont eux-mêmes initié le projet. Ils peuvent aussi assister à la séance de signature du protocole, participer à la discussion et ainsi faire connaissance avec tous les intervenants. Recevez-les en cours d'année (Centre PMS ordinaire ou Centre spécialisé) pour refaire le point. Enfin, invitez-les à la dernière réunion d'évaluation de l'intégration : ils pourront donner leur avis, entendre celui des intervenants, notamment à propos de la reconduction du projet pour l'année scolaire suivante.
Associer l'élève	L'élève est l'acteur principal du projet. Expliquez-lui ce projet, assurez-vous qu'il a compris la situation. Assurez-vous de son accord, de sa motivation, de son engagement. Faites le point régulièrement avec lui également. Un élève qui subit la situation a peu de chances de progresser. Donnez-lui des renforcements positifs : encouragez-le, félicitez-le de ses progrès. Revoyez éventuellement la façon de lui apporter le soutien (aide en classe ou aide individualisée).
Se concerter entre Centres PMS	Définissez ensemble qui fait quoi dans les bilans, les entretiens avec les parents, les concertations avec les écoles partenaires. Dans la phase de préparation, rencontrez-vous pour analyser les besoins de l'élève et les particularités de la situation.
Repérer, étudier, faire connaissance avec le « terrain d'accueil »	Les « cultures » d'école ne sont pas semblables. Certaines écoles sont favorables à l'expérience de l'intégration, d'autres moins. Certains titulaires de classe accueillent volontiers un second professeur dans leur classe, d'autres non. Rappelez-vous qu'il peut y avoir des « enjeux narcissiques » : un professeur peut percevoir négativement la compétence ou la popularité de l'accompagnateur auprès des autres élèves de la classe. Un autre sera enchanté de faire cette expérience. L'enseignant titulaire devra toujours être d'accord d'accueillir l'accompagnateur dans sa classe.

Se centrer sur les besoins de l'élève pour décider du soutien.	Le choix du soutien accordé à l'élève dans le cadre de l'intégration et celui de l'accompagnateur sont essentiels. Le type de soutien doit être décidé à partir du bilan des besoins, des difficultés et des ressources de l'élève. La personne désignée pour apporter ce soutien (logopède, prof de maths, de français, éducateur, …) doit en avoir les compétences. Il ne s'agit pas d'utiliser la procédure d'intégration pour compléter l'horaire d'un enseignant de l'école spécialisée.
Etre concret dans la rédaction du protocole	*« Ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement. »* (Boileau). Mettez au bac les formules fourre-tout, abstraites ou nébuleuses. Fixez des objectifs clairs, concrets et précis pour l'intégration, en termes de compétences à atteindre, par exemple.
Utiliser l'avis circonstancié	L'avis circonstancié est une annexe au protocole d'intégration. Il est complété par les deux CPMS. Il est facultatif. Il peut être utile pour préciser notamment la formule de soutien choisie pour l'élève.
Organiser des réunions trimestrielles de bilan intermédiaires	Cela permet de faire une évaluation continue de l'intégration avec tous les partenaires et d'ajuster les objectifs et les modes de réalisation de ceux-ci. Cela donne des pistes pour en reparler avec les parents et avec l'élève.
Prendre l'initiative	N'attendez pas qu'un autre service (écoles ou Centre PMS partenaire) prenne l'initiative d'organiser ces réunions. Faites-le ! Si un autre le fait avant vous, c'est tant mieux. Plus simplement encore, dès la signature du protocole, ouvrez vos agendas et convenez d'une date pour la première réunion. Et lors de celle-ci, prévoyez la suivante.
Réunir un maximum d'intervenants pour ces réunions	Vous aurez ainsi des avis multiples sur l'évolution de l'élève : directions des écoles, agents PMS, professeurs, accompagnateur. Les intervenants vont se parler, nuancer leur point de vue, s'apprendre mutuellement des choses. Vous pourrez éclairer le débat avec des données intéressantes. Le travail de tous les partenaires s'en trouve valorisé et reprend généralement de l'élan.
Faire un compte rendu de ces réunions	Un des participants se chargera de le rédiger et puis de l'envoyer aux autres. Ainsi, chaque institution aura le « bulletin » du projet, précieux aide-mémoire pour la suite.

S'informer	**Textes légaux** ▪ Décret du 3 mars 2004 tel que modifié organisant l'Enseignement spécialisé – Chap. X – articles 130 à 158 ▪ Circulaire 1341 du 17/01/2006 *Intégration des personnes présentant un handicap ou maladies chroniques dans l'enseignement obligatoire* ▪ Circulaire 2727 du 27/05/2009 *Procédure d'intégration des élèves de l'enseignement spécialisé dans l'enseignement ordinaire* ▪ Circulaire 2879 du 16/09/2009 « Vadémécum de l'intégration des élèves à besoins spécifiques » ▪ Vadémécum : www.enseignement.be/index.php?page=26101 ▪ Circulaire 3157 du 02/06/2010 relative à l'organisation des établissements d'enseignement spécialisé – Chapitre 11 : *Intégrations* On retrouve cette circulaire dans les Directives et recommandations pour l'année scolaire 2010-2011 du 17/06/2010, chapitre 11 *Intégrations*, pages 80 à 107 : http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/35390_000.pdf (voir notamment la *Foire aux questions* (FAQ)) **Personnes ressources** ▪ au cabinet de la Ministre de l'Enseignement obligatoire Jean-François DELSARTE – 02/801.78.64 – jean-françois.delsarte@gov.cfwb.be Didier DURAY – 02/801.78.54 – didier.duray@gov.cfwb.be

L'AWIPH : Quels liens avec les Centres P.M.S. ?

Par Aline HENNART, CPP au Centre P.M.S. CF de Namur et Psychologue au Bureau régional de l'AWIPH de Namur

L'AWIPH en bref :

- Historique :

La politique des personnes handicapées relève de l'autorité de la Région wallonne depuis 1994. Le décret du 6 avril 1995 a désigné l'Agence wallonne pour l'intégration des personnes handicapées (AWIPH) pour mener à bien la politique wallonne en matière d'intégration des personnes handicapées. Il s'agit d'un organisme public placé sous la tutelle du Ministre wallon de la Santé, de l'Action sociale et de l'Egalité des chances.

- Fonctionnement :

Concrètement, ce sont **7 bureaux régionaux** répartis sur le territoire wallon et une administration centrale, située à Charleroi, abritant les services généraux. Le rôle des bureaux régionaux est de recevoir et de traiter l'ensemble des demandes introduites par les personnes handicapées sur le territoire de leur compétence.

Les bureaux régionaux comprennent une **équipe d'accueil** chargée d'informer et de conseiller les personnes handicapées et/ou leur famille sur les possibilités d'intervention destinées à l'ensemble de la population et, si nécessaire, sur les aides spécifiques à l'AWIPH. Des **services administratifs** gèrent l'instruction de la demande, examinent son admissibilité, notifient les décisions à la personne concernée, assurent le paiement de certaines prestations,… Le bureau régional comprend également une **équipe pluridisciplinaire** avec médecin, psychologue, assistants sociaux, ergothérapeutes, attachés en intégration professionnelle et en intégration sociale. Le rôle de cette équipe est d'évaluer les besoins de la personne ayant un handicap, d'apprécier la pertinence d'une action ou d'une intervention, de proposer des réorientations éventuelles, d'évaluer les actions qui se déroulent au fil du temps,…

Missions :

L'AWIPH intervient dans 3 principaux domaines :

- **Les aides à l'emploi et à la formation** (à partir de 18ans) :

  formations en Centres spécialisés, semaine de stage-découverte, formations chez l'employeur, primes à l'emploi, entreprises de travail adapté, …

- Des interventions financières dans **l'acquisition ou l'équipement de matériel spécifique** qui favorise l'autonomie au quotidien :

  des aides pour la mobilité personnelle, pour la communication, des aménagements de la maison, …

- L'AWIPH agrée et subventionne des services **qui accueillent, hébergent, conseillent et accompagnent** les personnes handicapées :

  les services d'aide précoce, les services résidentiels, les services d'aide à l'intégration, …

Toute personne souhaitant bénéficier d'une de ces aides ou accéder à un des services agréés doit faire une **demande auprès du bureau régional compétent**. Cela peut se faire en remplissant le formulaire adéquat (téléchargeable sur le site Internet – www.awiph.be) ou en se rendant directement dans le bureau régional concerné.

Ce dernier vérifiera :

- **L'admissibilité administrative** de la personne (conditions de nationalité, d'âge, de domicile).
- L'admissibilité en fonction des **critères d'handicap**, c'est-à-dire :

  → pour les demandes de formation, d'aide à l'emploi et d'aide matérielle : la présence d'une déficience mentale ou psychique d'au moins 20% ou d'une déficience physique d'au moins 30%.

  → pour les demandes relatives à l'accueil et à l'hébergement : l'appartenance à l'une des catégories prévues par la législation. Par exemple, la catégorie 111 correspondant à un handicap mental léger.

  → pour les demandes en matière d'aide précoce ou d'accompagnement : une attestation médicale de handicap suffit (l'appartenance à une catégorie de handicap n'est pas nécessaire).

- La **pertinence** de la demande par rapport à la situation de la personne.

- L'insuffisance ou l'inadéquation des services destinés à l'ensemble de la population pour répondre à cette situation.

Dans la plupart des cas, le bureau régional a besoin **d'éléments complémentaires** pour pouvoir statuer sur l'admissibilité d'une personne ou sur l'opportunité de lui accorder l'aide demandée. Des bilans médicaux, des rapports pluridisciplinaires, des entretiens avec le médecin ou le psychologue du bureau régional peuvent alors être demandés.

Au niveau de la scolarité :

Plus spécifiquement au niveau de la scolarité d'élèves présentant un **handicap ET** fréquentant l'**enseignement ordinaire**, l'AWIPH propose :

- des interventions dans les **frais de matériel spécifique** en classe, à condition que ce matériel soit à l'usage unique de l'enfant. Attention, il est obligatoire d'envoyer sa demande avant d'acheter une aide technique pour laquelle on sollicite l'intervention de l'AWIPH.

- les interventions dans les **frais de déplacement** entre l'école et le domicile pour les enfants et les jeunes qui fréquentent l'enseignement ordinaire et qui, en raison de leur handicap, doivent être accompagnés dans les transports en commun ou conduits en voiture, voire en taxi.

- les interventions dans les **frais de séjour** lorsque, en raison de leur handicap, les enfants ou les jeunes doivent résider dans un internat.

- les interventions dans les **frais d'accompagnement pédagogique** (explications orales, répétitions, tutelle scientifique) pour les étudiants déficients sensoriels ou moteurs s'inscrivant aux études supérieures.

Et les Centres P.M.S. dans tout ça ?

Au-delà de ces aides plus spécifiques liées directement à la scolarité, les Centres P.M.S. peuvent être amenés dans de nombreux cas à envisager l'intervention de l'AWIPH.

Les **Centres P.M.S. spécialisés** sont bien évidemment, de par leur population, concernés en premier lieu. Conseiller la famille vers un service pouvant les aider au quotidien (service d'aide précoce, service d'aide à l'intégration, service répit, …), envisager avec la famille une orientation vers un service résidentiel, proposer une aide matérielle, préparer la fin des études d'un élève en pensant déjà à son intégration professionnelle via les aides et le soutien de l'AWIPH, … sont autant de possibilités d'interventions.

Les **autres Centres P.M.S.** peuvent être amenés aux mêmes types d'action avec des élèves présentant un handicap reconnu, qu'ils soient en intégration ou pas. Cependant, même pour des **élèves sans diagnostic** précis de l'handicap, l'AWIPH peut intervenir et les Centres PMS conseiller les familles dans cette voie-là.

En effet, pour bénéficier d'un **service d'aide précoce ou d'aide à l'intégration**, un diagnostic précis d'handicap ne doit pas nécessairement être posé. Si l'enfant présente un retard de développement, des difficultés relationnelles importantes, des troubles du comportement majeurs, il pourrait bénéficier de ces aides. Les Centres P.M.S. sont compétents pour la rédaction du **rapport pluridisciplinaire** demandé aux parents selon l'article 39 de l'arrêté du Gouvernement wallon du 4 juillet 1996 portant exécution du décret du 6 avril 1995 relatif à l'intégration des personnes handicapées : sont agréés en qualité de Centres qui peuvent communiquer des données à l'Agence : 1° les Centres Psycho-Medico-Sociaux agréés par la Communauté française ». Les services d'aide précoce et d'aide à l'intégration interviennent au sein de leur centre et/ou en famille mais peuvent également intervenir ponctuellement pendant le temps scolaire sur base d'une convention établie entre les différentes parties (école – service – famille).

Les Centres P.M.S. peuvent également être impliqué pour une admissibilité en **service de jour ou résidentiel**. L'appartenance à une catégorie d'handicap doit alors être explicitée. La situation qui semble qui semble la plus rencontrée en enseignement ordinaire concerne les élèves relevant de la **catégorie 140**. Celle-ci est définie pour des jeunes ayant des « troubles caractériels, présentant un état névrotique ou prépsychotique et nécessitant une éducation appropriée ».

Un **volet « recommandations »** est prévu afin de rédiger ces rapports et peut être obtenu dans tous les bureaux régionaux. L'avis complémentaire d'un médecin pourra être demandé par le bureau régional compétent.

Il est difficile de tout expliquer, d'envisager toutes les possibilités. Le plus utile serait probablement que les professionnels des Centres P.M.S. et des bureaux régionaux se rencontrent afin de travailler ensemble sur les pistes d'aides à apporter face à un élève présentant un handicap.

Besoin d'un conseil, d'informations, un **numéro vert** existe : **0800/160.61** ainsi qu'un site Internet : www.awiph.be

AWIPH 1995 - 2010 15 ans d'action !
Agence Wallonne pour l'Intégration des Personnes Handicapées

Le C.S.E.S. ou Conseil Supérieur de l'enseignement spécialisé
(Le Petit 21ème – N°19 – Décembre 2009)

Par Andréa Dupont, Directrice du Centre P.M.S. Spécialisé C.F. de Verviers

→ Le CSES est un **organe consultatif** qui émet des **avis** relatifs à l'enseignement spécialisé, depuis 1971.

Ses avis sont disponibles en version électronique sur le site :

www.enseignement.be

→ Tous les 4 ans **sa composition** est renouvelée, ce fut le cas récemment (AGt.de la communauté française du 19.06.09 - MB 24.09.09).

Le CSES compte environ 30 participants.
La présidence est assurée par Danielle PECRIAUX, Inspectrice honoraire.

Les 24 membres effectifs, et leurs suppléants se répartissent en représentants du monde scolaire non confessionnel et confessionnel, de représentants des Associations de Parents d'enfants à besoins spécifiques et de représentants syndicaux.

Les CPMS disposent de 2 représentants à titre de membres effectifs. J'y représente les CPMS de la CF. Quant aux CPMS libres, ils sont représentés par Luc Van Enst.

Des assesseurs complètent encore la liste de membres, il s'agit notamment de représentants du Département ministériel de la Justice, de représentants de l'AWIPH ainsi que du Délégué général aux droits de l'enfant.

→ **Les missions du CSES** sont précisées sur enseignement.be de la manière suivante :

« Le Conseil organise, en totale indépendance, une réflexion de fond **permanente** et adresse au Gouvernement de la Communauté française ainsi qu'au Conseil Général de Concertation de l'Enseignement spécialisé des propositions de **sa propre initiative ou à leur demande**. Il ne s'agit pas de travailler dans l'urgence mais bien de **réfléchir en profondeur**, très ouvertement, en y associant, entre autres, les parents, sur la philosophie spécifique et sur l'évolution de l'enseignement spécialisé (…) Ce Conseil est le **consultant privilégié** du Ministre pour des problèmes de fond lors de l'adaptation de la législation existante ou de la création de nouvelles législations. »

→ Depuis janvier 2007, s'est constituée une **Commission dite « Mixte »** qui vise à favoriser les échanges et l'élaboration d'avis conjoints entre le Conseil Supérieur des CPMS et le CSES.

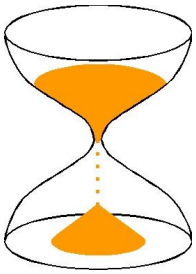
Cette commission constitue un point de contact entre les deux conseils pour les questions d'orientation et de guidance en enseignement spécialisé. C'est un groupe de référence, dont les travaux ne peuvent être que préparatoires d'avis soumis à la validation des 2 conseils.

Deux avis communs ont effectivement été préparés par la Commission Mixte, à savoir :

> ***Avis 130*** *« Guide à l'intention des parents »*
> ***Avis 134*** *« Propositions concernant les missions d'orientation et de guidance en enseignement spécialisé. » Ce dernier avis souligne notamment, l'importance d'actualiser la législation relative aux missions des CPMS en regard de l'enseignement spécialisé.*

La Commission mixte, émanation tant du Conseil Supérieur des CPMS que du CSES, peut être considérée comme une avancée certaine en faveur de la reconnaissance des rôles et missions PMS en lien avec l'enseignement spécialisé.

« Coup d'œil dans le rétroviseur »



> ***Avis n° 136*** *« Actualisation de l'attestation d'inscription dans l'enseignement spécialisé »*

LES CENTRES P.M.S. SPECIALISES AU QUOTIDIEN

L'enseignement intégré en Communauté Germanophone

(Le Petit 21ème – N°11 – Novembre 2005)

Par Anne YLIEFF, Directrice ff. du Centre P.M.S. CF de Verviers

INTRODUCTION

Après quatre rencontres entre les agents CPMS de la Communauté française (C.F.) et de la Communauté germanophone (C.G.), l'intérêt et ... le plaisir ... étaient bien présents : ils restaient demandeurs d'une cinquième occasion !

*A l'invitation de Ferdel SCHRÖDER, directeur du Centre PMS d'EUPEN, ce fut le thème de « **l'enseignement intégré** » organisé par décret en C.G. qui a retenu notre attention.*

Le 18 mai dernier, la visite commença sous les meilleurs auspices, dans les nouveaux et lumineux locaux du Ministère de la CG.

Monsieur Georges HECK, inspecteur dans l'enseignement fondamental et conseiller pédagogique du Ministre de la CG, est l'initiateur du projet « **l'enseignement intégré** ».*

Il nous en a parlé en termes positifs et chaleureux, comme un partisan enthousiaste qui convainc et conquiert son auditoire !
Ensuite Toni WEBER, psychologue au CPMS de la CG, nous a fait une présentation claire des différentes étapes qui ont permis la construction du projet « l'enseignement intégré » et de la structure actuelle de ce projet.

PRESENTATION DU PROJET

1) *HISTORIQUE*

Au début des années nonante, les premiers projets d'intégration sont nés spontanément. Il s'agissait d'expérimenter les effets positifs et négatifs d'une présence d'enfants « handicapés » au sein de l'enseignement ordinaire.

Ces premiers projets ne disposaient d'aucune base légale ; on pouvait donc parler d'une « intégration sauvage » !

Ces premières initiatives résultaient de l'impulsion de parents d'enfants handicapés. Pour réclamer l'insertion sociale de leurs enfants, ils se prévalaient de la Déclaration de SALAMANQUE proclamée en 1994 par l'UNESCO.

La Région Wallonne n'est pas restée insensible à de telles expériences. Grâce à son intervention, quelques A.C.S. purent accompagner différents enfants « handicapés » dans l'enseignement ordinaire.

---

* *Je voudrais ici remercier tout particulièrement Monsieur HECK pour l'accueil et la disponibilité qu'il nous a accordés lors de cette visite. Je lui sais pareillement gré d'une seconde avant-midi qu'il m'a consacrée en septembre, pour expliciter certains aspects du projet et permettre une meilleure composition du présent témoignage.*

Ces aides régionales, toujours bienvenues dans l'enseignement, furent partagées entre les quelques communes qui avaient encouragé une telle expérience dans leurs écoles.

La Communauté Germanophone a exprimé un soutien tout particulier en faveur de l'insertion sociale des enfants handicapés, puisque l'encadrement des « enfants à besoins spécifiques » se trouvait inscrit dans le décret de 1998 relatif à l'enseignement fondamental en C. G.

En septembre 1998, M. Georges HECK prend ses fonctions d'inspecteur et il soutient ce projet qui démarre sous l'appellation :

*« **DÉFI 2020 - Ensemble à l'école pour tous** ».*

2) CONCEPTS DE BASE

*« L'enseignement intégré » repose sur des fondations philosophiques. Sa base conceptuelle est **la pédagogie du sujet**.*

Cette pédagogie envisage l'enfant ou l'adolescent, comme un « sujet ».

Un « sujet » existe au travers d'un contexte personnel : sa biographie individuelle, ses capacités et ses infirmités individuelles.

Un « sujet » existe au travers d'un contexte collectif : sa rencontre avec d'autres « sujets », sa confrontation avec toutes les angoisses existentielles mais aussi avec toutes les possibilités d'expansion existentielles.

*La pédagogie du sujet privilégie l'acte d' « **apprendre** » (les apprentissages au contact humain, à la démocratie, à la solidarité, à la responsabilité, à la dignité/égalité de chaque sujet) plutôt que l'acte d' « **enseigner** ».*

*M. Georges HECK insiste particulièrement sur le mot **« ensemble »** !*

Enseigner la condition humaine, c'est apprendre à vivre dans un seul et même monde tous ensemble.

Nous sommes amenés à vivre ensemble : c'est ça la famille, c'est ça l'école, c'est ça la ville, c'est ça la nation, c'est ça la vie !

Chaque être humain est égal aux autres, en valeur et en dignité; ce qui explique les 2 termes porteurs du projet :

- *GLEICHWERTIGKEIT = GLEICH (égale) WERTIG (valeur)*
- *GLEICHWÜRDIGKEIT = GLEICH (égale) WÜRDIG (dignité).*

3) ***ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT***

a) *Principes fondamentaux*

1. *L'école ordinaire est autonome c'est-à-dire libre d'accepter ou non l'intégration.*
2. *La coopération entre l'école spécialisée et l'école ordinaire est indispensable.*

   Ce sont d'ailleurs les enseignants de l'école spéciale qui viennent en renfort dans les classes ou des enfants sont intégrés. Cette collaboration doit aussi prendre en compte les peurs, les angoisses, qu'elle entraîne chez les enseignants : peur de l'inconnu, peur du changement, angoisse face à son devenir professionnel, etc.
3. *Coopération et solidarité entre les enfants. Apprendre la différence, accepter la différence, s'entraider sont des valeurs à développer également chez les enfants et indispensables au bon fonctionnement du projet.*
4. L'accent est mis sur le diagnostic de développement de chaque enfant. Ce diagnostic est établi soit par le P. M. S., soit par le service d'aide précoce. Un plan individualisé d'apprentissage est établi pour chaque enfant en fonction de ses difficultés, des ressources aux différents niveaux (écoles, service d'aide, famille,...) et des limites de ces ressources.
5. *Les enseignants sont invités à développer d'autres pédagogies, d'autres méthodes d'enseignement : la différenciation, la pédagogie active, l'enseignement par cycles, le travail en ateliers, le travail libre,...*
6. *L'accent est mis sur la formation continuée des enseignants. Sept modules d'enseignement à distance ont été négociés avec l'université de HAGEN en Allemagne. Quatre-vingts enseignants s'y sont inscrits ! (Chiffre bien supérieur aux prévisions...)*
7. *Les parents sont des partenaires privilégiés, étroitement liés au processus d'intégration. Ils furent l'un des moteurs importants, initiateur du projet et ils restent un maillon essentiel du processus actuel.*

b) *Aspects techniques*

- *Trois écoles spécialisées existent en Communauté germanophone. Elles accueillent environ 320 enfants (soit 2,1 % de la population des enfants de l'enseignement fondamental).*
- *Évolution du nombre d'enfants intégrés :*

  En 1997 – 98: 3 enfants en intégration
  En 2000 – 01: 29 enfants en intégration
  En 2003 – 04: 132 enfants en l'intégration
  En 2004 – 05: 157 enfants en intégration (dont 17 dans le secondaire)
  En 2005 – 06: 169 enfants en intégration (dont 28 dans le secondaire).

- Six cents heures (soit 25 enseignants) sont mises à disposition par le ministère de la C. G. pour accompagner les 169 enfants en intégration durant l'année scolaire 2005-2006.

En conclusion, c'est seulement si nous sommes à égalité, tous ensemble, que nous pouvons être solidaires dans ce monde qui est unique pour tous.

Ces enseignants relèvent des écoles spécialisées. Pour un enfant intégré, trois heures d'accompagnement sont prévues. Dès lors, si quatre enfants sont intégrés dans un cycle, un enseignant à mi-temps peut être présent en renfort.

- *Une trentaine d'écoles (soit environ ¾ des écoles fondamentales) accueillent des élèves en intégration.*
  L'école qui souhaite organiser l'intégration doit élaborer un dossier de candidature. Ce dossier reprend le projet d'école adapté et les stratégies qui seront développées.

- *Les demandes d'intégration d'un enfant proviennent le plus souvent des parents mais aussi des écoles ou du CPMS. Chaque demande doit être accompagnée d'un dossier incluant le diagnostic de développement, ainsi que le programme individuel de développement et d'apprentissage.*
  Pour l'année scolaire 2005-2006, 191 projets d'intégration ont été présentés (continuité d'intégration ou nouvelles intégrations) pour le fondamental et pour le secondaire. Chaque dossier est examiné par un comité composé de trois inspecteurs. Vingt-deux projets n'ont pas été acceptés.

- *Au cours de l'année scolaire, trois rencontres de bilan sont organisées pour chacun de ces enfants.*

  Y participent :
  - *l'enfant à partir de huit ans environ (20 % des enfants y assistent),*
  - *les parents,*
  - *le C.PMS,*
  - *la direction de l'école,*
  - *le titulaire,*
  - *le titulaire d'intégration,*
  - le service d'aide précoce,
  - *l'inspecteur Georges HECK,*
  - *toute autre personne ou tout service participant à l'expérience.*

En tout, six à douze personnes participent à une réunion de 45 à 60 minutes (par enfant), organisée en dehors des heures scolaires.

*Ici encore, c'est **ENSEMBLE** que ce « **Défi 2020** » pourra être relevé.*

Au terme de cette présentation, notre groupe a cheminé dans les rues eupenoises, sous un soleil radieux tempéré par un air frais et fagnard !

Cette promenade nous a conduits à l'école communale dirigée par Günter KOCH. Cette école compte 520 enfants : 200 en maternelle et 320 en primaire.

Vingt-cinq enfants sont en intégration.

Par petits groupes, nous nous sommes glissés dans les classes : les têtes brunes et blondes s'y mêlent, une quinzaine d'enfants, deux enseignants. Des enfants qui bougent, assumant leur autonomie et leur travail avec beaucoup de calme et de sérénité. Parfois, nous remarquons des yeux rêveurs, un petit corps agité, qui échappent aux paroles du maître, du groupe, de la classe... ou encore, un petit bonhomme qui quitte son pupitre en chaise roulante... ou encore, deux enfants qui jouent au magasin dans le fond de la classe supervisés par un adulte... ou encore, des petits bavards qui saisissent l'occasion de faire causette avec nous plutôt que de sécher sur les calculs supplémentaires « pour les as » !

La sonnerie a retenti ; ils se sont échappés dans un joyeux brouhaha et nous nous sommes retrouvés avec l'inspecteur Georges HECK, le directeur Günter KOCH et plusieurs enseignants, pour échanger à propos de leur expérience.

La discussion s'est poursuivie autour d'une longue table avec une longue variété de pizzas préparées par nos collègues du CPMS de la C.G. !

EN CONCLUSION

*Ce « **Défi 2020** » emmené avec enthousiasme par l'inspecteur G. HECK et ses collaborateurs est un projet attachant, généreux et tourné vers le futur !*

La dimension modeste de la C.G. a probablement constitué un élément facilitateur. Un tel projet n'a pu se mettre en place que parce qu'il a été accepté par les « décideurs politiques » et porté par « tous les acteurs », ENSEMBLE.

Au terme de cette journée et des résultats obtenus par nos collègues de la CG, il m' apparaît que l'enseignement intégré se justifie :

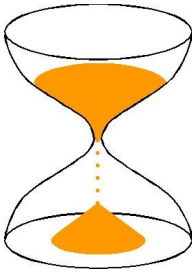
- *<u>sur le plan éducatif</u> : l'école pour tous les enfants élabore des méthodes pédagogiques qui répondent aux différences individuelles*

- *<u>sur le plan social</u> : l'école intégratrice aide à changer les attitudes à l'égard de la différence ; elle encourage ainsi une société non discriminatoire, et par là, plus juste.*

- *<u>sur le plan économique</u> : une seule et même école pour tous n'est-elle pas moins onéreuse qu'un ensemble de différents types d'écoles... N'est ce pas l'ultime étape de l'école pluraliste ?*

Mais j'aborde là un sujet « complexe », très complexe... que je laisse à d'autres !

Rédaction : Toni WEBER, Directeur f.f. du Centre P.M.S. CG d'Eupen
Traduction : Rose-Marie LAFFINEUR et Eliane MERTENS, APM au Centre P.M.S. CG d'Eupen



Communauté Germanophone : Développement de l'enseignement intégré depuis l'année scolaire 2005-2006

D'importantes réformes au niveau de l'enseignement des élèves à besoins pédagogiques spécifiques avaient déjà été entamées, durant la législature précédente , par le Ministre de l'enseignement O. PAASCH, Ces réformes ont été mises en application en 2009 après l'approbation du Décret sur l'enseignement spécialisé et l'enseignement intégré *(Förderdekret)*.

Dans ce Décret, l'objectif ultime du projet « Défi 2020, une école pour tous » n'est plus explicitement repris. La promotion des élèves à besoins pédagogiques spécifiques reste une priorité politique ; par contre, l'inclusion de **tous** les élèves dans l'enseignement ordinaire ne reste plus l'objectif primordial.

Ce qui est maintenant visé, après diagnostic du développement de chaque enfant., c'est de lui donner le meilleur « endroit d'apprentissage » *(Förderort)*. Si c'est possible, cela devra être l'enseignement ordinaire, mais si cela ne l'est pas, ce sera l'enseignement spécialisé.

1. Création du Centre de promotion de la pédagogie des élèves à besoins pédagogiques spécifiques *(Zentrum für Förderpädagogik)*

Cette nouvelle institution a été créée suite au décret sus-cité. Elle coordonne et centralise tout ce qui concerne la pédagogie des élèves à besoins pédagogiques spécifiques.

Pour l'enseignement libre, c'est l'école spéciale « Pater Damian » à Eupen qui reprend une mission semblable.

Les missions de ce Centre sont variées :

- Les écoles spécialisées

La direction du Centre est responsable de l'organisation et de la mise en pratique de l'enseignement dans les deux écoles primaires spécialisées (ZFP St.Vith / Elsenborn et ZFP primaire Eupen) ainsi que dans l'école spécialisée secondaire d'Eupen (ZFP Eupen secondaire).

- Les projets d'intégration

Une deuxième mission est l'organisation et la mise en pratique des projets d'intégration, en collaboration avec les écoles primaires et secondaires ordinaires. Le Centre met à la disposition des écoles les moyens en personnel d'accompagnement.

- Le centre de compétence *(Kompetenzzentrum)*

Projet :
Un centre de compétence *(Förderkompetenzzentrum)* devra à long terme se développer au sein du Centre de promotion de la pédagogie des élèves à besoins pédagogiques spécifiques. L'objectif de ce centre sera de mettre à la disposition des écoles ordinaires le savoir-faire pédagogique dans le domaine du diagnostic et de la pédagogie spécialisée. Il devra aussi, indépendamment des projets d'intégration, mettre en place des projets pédagogiques particuliers.

Le Décret prévoit également une nouvelle fonction, celle d'un *« förderpädagogischen Schul- und Lernbegleiters"* (traduction approximative : *conseiller pédagogique spécial)* qui jouera un rôle important dans ce centre de compétence.

Situation actuelle
Des formations en pédagogie spécialisée ont déjà été organisées et des projets particuliers pour des élèves à besoins spécifiques se sont déjà mis en place (pas au niveau de l'enseignement spécialisé).

- des conférences et des journées d'étude dans les domaines du diagnostic et de la rééducation de la dysphasie, de la dyscalculie et de la dyslexie. ;
- un cursus concernant l'autisme est en cours de développement ;
- un projet pilote destiné à la prévention et au dépistage précoce de la dyslexie ;
- un enseignement pour enfants malades ;
- l'accompagnement des enfants immigrants ;
- une école de devoirs ;
- un « time-out », projet d'accompagnement d'élèves temporairement en difficultés psychosociales et/ou d'ordre psychoaffectif est en cours de développement. Il s'agit d'élèves qui sont dépassés par les exigences d'adaptation à l'école.

2. Amélioration de la compétence

Pour être désigné comme instituteur ou professeur dans l'enseignement spécialisé, le Décret impose, en plus du diplôme requis, une formation supplémentaire d'un minimum de 10 unités ETCS en pédagogie des besoins spécifiques.

Cette exigence vaut aussi pour les institutrices/instituteurs en intégration.
A partir de l'année scolaire 2014/2015, les institutrices/instituteurs ayant cette formation supplémentaire, pourront être désignés dans les écoles primaires pour soutenir les titulaires de classe dans le diagnostic et dans la rééducation des difficultés scolaires.

La « conseillère pédagogique spéciale » reprend déjà actuellement cette fonction.

3. Modifications importantes dans la procédure d'organisation d'un projet d'intégration.

L'inspection pédagogique n'intervient plus, ni lors de l'acceptation d'une demande d'un projet d'intégration, ni concernant l'attribution des moyens en personnel mis à la disposition de ce projet.

Les différentes étapes de la procédure sont les suivantes:

- Les parents, ou l'école avec les parents, adressent une demande au Centre PMS concerné afin d'établir un rapport concernant les besoins pédagogiques spécifiques (pour l'année scolaire 2011/2012, ce rapport devait être rentré pour le 1er février 2011).

- Le Centre PMS établit un rapport pour déterminer s'il y a besoin pédagogique spécifique et, si c'est le cas, les mesures d'aides pédagogique et/ou thérapeutique nécessaires. Ce rapport est envoyé aux parents, à l'école et à l'école spécialisée concernée, au plus tard pour le 01.04.2011 (pour les projets de 2001/2012).

- Le directeur de l'école actuellement fréquentée par l'élève organise une « conférence pédagogique spéciale » *(Förderkonferenz)* à laquelle les parents, des représentants de l'école ordinaire et de l'école spécialisée participent. Le Centre PMS a une fonction consultative.

  Les participants à cette conférence décident si l'élève est accepté dans le projet d'intégration au sein de l'école ordinaire ou si le lieu d'apprentissage devrait plutôt être une école spécialisée ; ils donnent également un avis sur les moyens d'accompagnement nécessaires.

- Le directeur de l'école avertit les parents, par lettre recommandée, de la décision finale en ce qui concerne les moyens mis à disposition de leur enfant (par exemple, le nombre d'heures qui lui seront consacrées) et de l'accord définitif du projet entre les différentes parties concernées (à faire avant le 20.05.2011 pour les projets 2011/2012).

4. Evaluation du nombre de projets d'intégration

Dans le courant de l'année scolaire 2005/06, 169 élèves ont bénéficié d'un projet d'intégration, dont 28 dans l'enseignement secondaire.

Pendant l'année scolaire 2010 /11, 239 élèves ont bénéficié d'un projet d'intégration, dont 35 dans l'enseignement secondaire, ce qui représente 862 heures de cours d'accompagnement.

Entre 2006 et 2011, le nombre de projets d'intégration dans les écoles primaires a donc augmenté de plus ou moins 40% (+ 63 élèves) et de 15% (+ 7 élèves) seulement dans le secondaire.

Cette forte augmentation dans le primaire montre que les écoles primaires sont de plus en plus en demande d'intégration d'élèves à besoins pédagogiques spécifiques.

Mais elle peut aussi devenir un danger concernant le « concept d'intégration ». En effet, le capital total des heures au niveau des moyens en personnel prévu pour l'intégration étant limité (600 heures pour le primaire), le nombre d'heures consacrées à l'intégration a diminué et, dès lors, chaque élève ne dispose plus en moyenne que d'un peu moins de 3 heures d'accompagnement spécifique. Pour beaucoup d'entre eux, cela ne suffit absolument pas.

Les 3 Centres PMS de la C.G. ont alors pris des mesures avec l'objectif de limiter le nombre de demandes de projets d'intégration et le nombre de projets acceptés en primaire. Ce nombre ne peut en aucun cas augmenter et, idéalement, devrait même diminuer. Les mesures prises doivent permettre d'établir clairement la différence entre les élèves avec un certain besoin d'accompagnement et les élèves ayant des besoins pédagogiques spécifiques.

Dans l'enseignement secondaire, la situation est tout à fait différente, le nombre de projets d'intégration étant resté pratiquement identique. A part quelques exceptions, l'intégration dans le secondaire se limite presque exclusivement à l'enseignement professionnel qui accueille dans son premier cycle des élèves sans CEB, ayant donc grand besoin de soutien pédagogique. Dans l'enseignement secondaire, l'organisation de projets d'intégration reste donc possible, à la condition toutefois que ces élèves puissent obtenir, en fin de parcours, un certificat de l'enseignement ordinaire ou un contrat d'apprentissage.

Ainsi le nombre d'élèves candidats à un projet d'intégration dans le secondaire est fortement réduit. Les élèves ayant un déficit de développement mental sont pratiquement exclus de l'intégration. Celle-ci reste réservée aux élèves ayant un besoin d'accompagnement dans les domaines de l'apprentissage, de leur comportement social ou de leur attitude face au travail.

Les élèves qui, après ce premier cycle d'enseignement professionnel avec accompagnement, ont toujours un besoin pédagogique spécifique, devraient se diriger vers l'enseignement professionnel spécialisé mais, dans la plupart des cas, ce n'est une solution satisfaisante ni pour l'élève, ni pour ses parents. Des projets de transition sont donc souvent développés pour ces élèves jusqu'à l'âge de 18 ans ; ils peuvent alors être orientés vers des projets organisés par l'AWIPH.

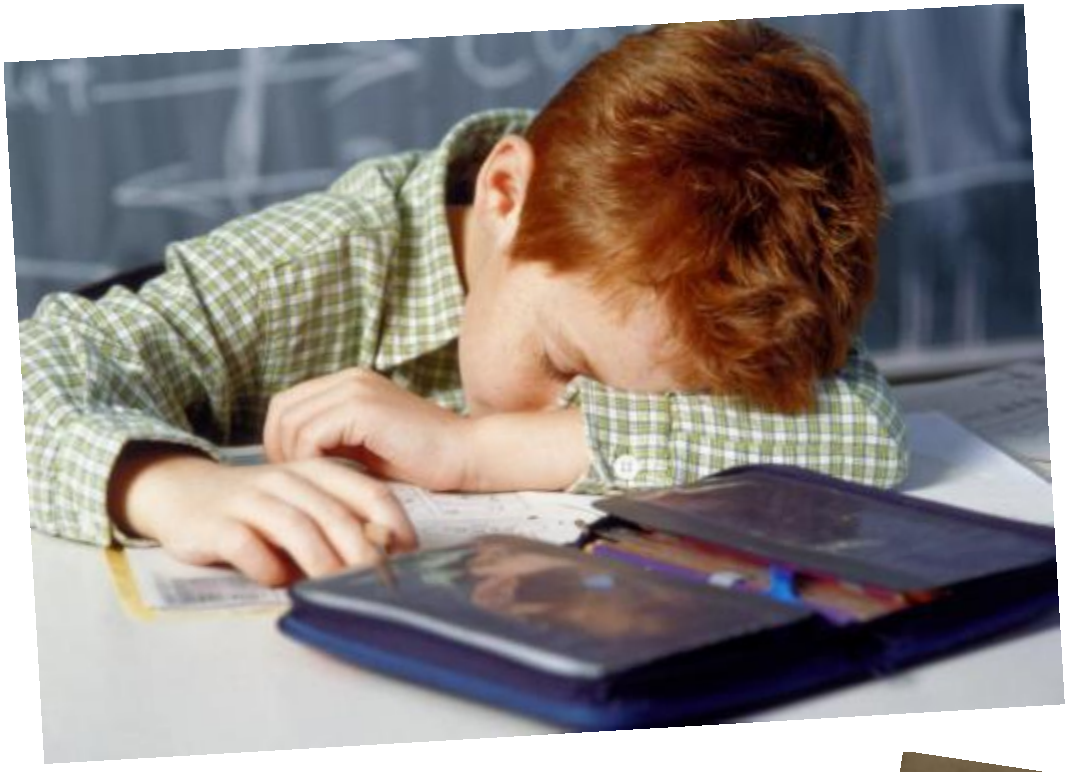
5. En conclusion

- Le diagnostic et l'accompagnement des élèves à besoins pédagogiques spécifiques sont réglementés par un seul Décret.
- Ce décret ne prévoit plus explicitement l'inclusion de tous les élèves avec des besoins pédagogiques spécifiques dans l'enseignement ordinaire, ce qui représente un pas en arrière par rapport au projet initial.

- Le décret prévoit néanmoins une augmentation des moyens en personnel pour l'enseignement des élèves à besoins pédagogiques spécifiques.

- L'importance de projets d'intégration à l'école primaire a clairement augmenté. Pour en assurer la qualité, leur nombre ne devrait plus augmenter mais devrait au contraire diminuer.

- Dans l'enseignement secondaire l'intégration occupe actuellement une place assez modeste. Nous avons l'impression que le développement et l'implantation de l'idée au niveau de l'enseignement secondaire n'ont pas été menés à terme.



Un pont entre deux mondes

Par Fabienne DAWIR, Directrice ff du Centre P.M.S.CF Spécialisé d'Auderghem

D'un côté, des élèves fréquentant l'enseignement spécialisé à l'école Schaller et, cinq cents mètres plus loin, des personnes âgées hébergées à la Résidence Reine Fabiola. Tout cela, en bordure de forêt de Soignes à Auderghem.

Sans doute, deux populations différemment fragilisées et qui pouvaient bien trouver appui l'une chez l'autre. Il n'en fallait pas plus pour faire émerger l'idée d'un projet intergénérationnel. Un partenariat s'est ainsi créé réunissant deux responsables de la Résidence, deux professeurs de l'école secondaire spécialisée et deux membres du personnel du CPMSS d'Auderghem. Il fallait concrétiser ce projet : pour qui, comment, avec quels objectifs.

La première réunion en septembre 2010 a fait l'objet d'une réflexion à propos de la population scolaire cible.

L'école Schaller propose un enseignement spécialisé organisé par la Communauté française et s'adresse à des élèves à besoins spécifiques. Nous décidons que des élèves de l'enseignement secondaire de type 2, forme 2* prendront part au projet parce qu'ils participent moins que d'autres à des activités extra-muros et que leur profil semble bien adéquat pour un tel partenariat. Le choix des élèves s'est fait en tenant compte de leur intérêt pour la participation à ce projet, de leur situation personnelle au niveau encadrement affectif, de leurs compétences sur les plans de l'expression verbale, de l'autonomie et de la socialisation.

Nous voulions former des paires (un élève – une personne² âgée) les plus compatibles possibles et allions de cette manière proposer aux enfants, un papy ou une mamy « d'adoption », ce qui serait sans nul doute bénéfique à chacune des générations. Nous savons que créer du lien renforce l'estime de soi, stimule la capacité à communiquer, le sens des responsabilités, l'adaptabilité et développe des attitudes de solidarité, de coopération et de respect des autres.

Sur quels contenus allaient s'articuler les rencontres ?

La première serait récréative et conviviale. Les présentations se feraient autour d'une collation et d'un chocolat chaud. C'est ainsi que le 25 novembre dernier, nous voyons nos élèves marcher d'un pas enthousiaste vers la Résidence Reine Fabiola. Des visages ridés à la chevelure blanche émanait un sourire engageant. Il n'a pas fallu longtemps pour que se mêlent les petites histoires d'école et les grands souvenirs de guerre. En se quittant, ils se sont bien promis de se revoir bientôt.

L'enseignement de type 2 forme 2 s'adresse à des élèves présentant un retard intellectuel modéré et ayant un projet de vie professionnelle encadrée

Décembre, et son ambiance de fêtes, imposait la carte de vœux comme support à la deuxième rencontre. Impossible de déterminer laquelle des deux générations montra le plus d'enthousiasme dans la réalisation du bricolage. !

Lors de la rencontre suivante, ce sont les personnes âgées qui rendaient visite à l'école Schaller. A cette occasion, les élèves allaient initier papy/mamy à l'utilisation d'un PC. Sous l'œil attentif de leur professeur d'informatique, ils leur apprennent à envoyer un mail et un fichier attaché. Cette activité leur fournira un moyen de communication supplémentaire, la possibilité d'envoyer des photos, …

Pour la suite, d'autres activités se préparent déjà : la section hôtellerie de l'école organisera un pique-nique en forêt de Soignes, tandis qu'une chorale fera ses débuts sur les deux sites pour chanter la fin d'année scolaire en nous faisant passer du temps des cerises à Christophe Mae.

Arrivés à ce stade du projet, le premier objectif est atteint : des liens se sont créés entre les élèves et les personnes âgées. Il suffit de voir les visages heureux et les gestes d'impatience à l'approche du jour de rencontre pour comprendre leur joie de se retrouver.

D'autres rendez-vous sont prévus afin de renforcer ces liens et d'assurer la continuité de ce projet qui a de beaux jours devant lui.

Les Classes TEACCH, une approche comportementale

(Le Petit 21ème – N°12 – Mars 2006)

Par Anne-Michèle BERTIAUX, CPP au Centre P.M.S. CF Spécialisé de Mons

Pour donner suite à la conférence de Marc Minet sur les thérapies comportementales, nous nous pencherons sur une application de l'approche comportementale dans l'enseignement spécialisé.

Initiée et développée par Eric Schopler et collaborateurs depuis les années 70 aux Etats-Unis, le programme TEACCH (Treatment and Education of Autistc an related Communication Handicapped CHildren), est une approche destinée à enseigner **aux parents** des techniques comportementales et des méthodes éducatives répondant aux besoins de leur enfant autiste. Schopler et collaborateurs définissent l'autisme en fonction de critères diagnostiques tels que l'apparition des symptômes avant trente mois, une absence de contact visuel, une attirance pour les objets plus que pour les personnes, des problèmes de communication, un retard intellectuel coexistant avec d'autres troubles dus à des atteintes cérébrales, des difficultés de communication … (en fait : un relevé de déficiences constatées). Le programme TEACCH se propose de compenser ces déficiences et de **favoriser le développement de l'autonomie** de l'enfant. Pour réaliser ces objectifs, il intègre 3 principes : l'approche comportementale, la collaboration entre les parents et les professionnels, la création d'un enseignement structuré ou classe TEACCH.

Theo Peters introduit en Belgique ces classes spécialisées. En Communauté Française, c'est le professeur Magerotte de l'UMH qui assure la recherche scientifique.

La classe TEACCH offre un programme de traitement et d'éducation pour les enfants et adolescents atteints d'autisme et de troubles apparentés du développement. Dans la pratique, les classes TEACCH accueillent aussi un certain nombre d'enfants handicapés sévères.

La présentation qui suit reflète la pratique pédagogique de l'Arbre Vert, école d'enseignement spécialisé primaire à Mons. Suivons Magali et Marie-Christine dans leurs classes dont elles sont titulaires depuis plusieurs années.

La classe : un espace socialement organisé à l'image d'une société.

La classe TEACCH est un **environnement structuré** qui a pour finalité l'acquisition d'habiletés fonctionnelles. L'espace de la classe est structuré de telle sorte que son organisation indique, doucement mais fermement, à l'enfant ce qu'on attend de lui.

Chaque élève (la classe compte 6 élèves) dispose d'un **pupitre propre** (**isoloir**). Ce banc est orienté face à la cloison du local, **séparé des autres pupitres par des étagères**. L'enfant est ainsi moins distrait par le bruit ou les déplacements des autres enfants. C'est l'endroit où l'enfant doit réaliser des tâches individuelles.

Une grande table sert aux **activités collectives**, une autre est réservée à la prise des **collations**. Un autre espace est aménagé en zone de **jeux**. Chaque lieu correspond à une fonction comme dans une maison ou une ville.

Priorité absolue au visuel

Le matériel utilisé est particulier. Il est créé en vue des apprentissages à organiser au profit de chaque enfant. **La méthodologie TEACCH mise à fond sur le visuel et le gestaltisme qui sont dominants chez la personne autiste**. L'utilisation de visuels a pour fonction d'enseigner les concepts du « qui », « où », « combien », ainsi que ceux de « fin » et de « ce qui vient en ensuite ». **Le matériel visuel est proposé de haut en bas et de la gauche vers la droite**.

Les caractéristiques techniques du matériel restent les mêmes : des supports visuels plastifiés, répliqués en double exemplaires dont un détachable et scratchable (ceci pour faciliter l'ordre et la supervision de l'enseignant).

Le matériel exploite toutes les étapes génétiques de l'accès au symbole en passant par l'objet représentant, la photo et le pictogramme. Il **pousse l'enfant dans le jeu de la représentation et la communication symbolique**.

La préparation du matériel est liée à l'apprentissage prévu. La tâche prévue tient compte des intérêts particuliers de l'enfant et intègre les codes : couleurs, chiffres, lettres ….

Pour Magali, si la tâche est bien organisée et adaptée à l'enfant, ce dernier devra obligatoirement la réussir. Dans le cas contraire, l'enseignante retravaille sa copie !

La routine, une méthodologie !

La méthodologie TEACCH mise à fond sur la routine de travail. L'enseignement est particulièrement attentif aux conditions dans lesquelles l'enfant travaille. **Le lieu et les moments de la journée où les activités se déroulent sont invariables**. L'enfant associe donc le moment et l'endroit aux tâches demandées. Les activités sont structurées dans le temps.

Dès qu'il entre en classe, l'enfant prend connaissance de son horaire : il dispose des informations guides qui vont gérer ses activités, sous forme de panneaux visuels. Magali nous donne un exemple : « En détachant, le premier visuel, l'enfant se rend au coin toilette où il peut scratcher son panneau et se laver les mains et revenir ensuite le replacer sur son horaire pour passer à l'activité deux ».

Les activités individuelles sont disposées chacune dans un panier près de son pupitre ; l'enfant réalise chaque tâche dans un ordre précis. Dès que l'enfant en termine une, il doit placer son panier dans une boîte destinée à récupérer les tâches terminées.

Les routines prédisent l'ordre des activités ; elles visent à empêcher l'installation de routines inadaptées ; mais surtout elles diminuent le taux d'anxiété chez l'enfant en lui assurant la prévisibilité.

Pas d'improvisation, le calme en classe.

Pour Marie-Christine, le TEACCH permet une meilleure connaissance de l'enfant par une observation systématique durant le temps de la classe. Une grosse partie du travail pédagogique de l'enseignant est réalisée en amont de la pratique classe. Le programme de l'enfant, la préparation des tâches individuelles répondent à une évaluation approfondie de l'enfant et à ses intérêts.

L'enseignante se rend vite compte de l'inadéquation de la tâche proposée en cas d'échec de l'enfant. L'organisation du TEACCH lui offre aussi la sérénité requise pour faire en sorte que l'enfant n'abandonne pas une activité au premier signe d'impatience. La concentration et la discipline de l'enfant vont en augmentant lorsqu'on exige de lui des efforts croissants. Lorsqu'un enfant a déjà réalisé une tâche, il est impératif qu'il l'exécute seul. Le travail autonome est favorisé.

Les stimulations habituelles sont la perspective d'une tâche privilégiée, un commentaire positif ou une récompense matérielle. Marie-Christine alterne avec soin les tâches proposées et est attentive aux préférences de l'enfant.

L'enseignante apprécie que, lors de l'évaluation d'un enfant, il est tenu compte des **habiletés émergentes**. L'évaluation a ceci de particulier que les instruments de mesure retenus ne reposent pas sur une base dichotomique : réussi - non réussi. Est émergente une habilité non encore acquise par l'enfant mais dont il possède **une certaine notion pour réaliser une tâche**. Travailler sur des habilités émergentes, c'est s'offrir une plus grande probabilité de succès.

Parents et enseignant, une réelle démarche coéducative.

Initialement conçu pour aider les parents des enfants autistes, le TEACCH jouit d'une certaine aura auprès des parents qui s'adressent à l'Arbre Vert. Dans cet établissement, la communication parents - enfant est une priorité. La qualité du dialogue instauré entre les partenaires éducatifs profite largement à l'enfant.

La communication est quotidienne via le carnet de bord de l'enfant ou de rencontres informelles. Cette communication est structurée lors des **tables de concertation**, sorte de conseils spécifiques où ensemble, parents, équipe éducative élargie, agent PMS échangent à propos de l'enfant, font le point sur ses habiletés sociales et déterminent des priorités éducatives. A l'issue de ces rencontres peuvent être instaurées **des coordinations de tâches demandées à l'enfant, des adaptations conjointes de l'environnement à l'école et à la maison**. L'équipe éducative est attentive à écouter les priorités éducatives parentales, elle veille à clarifier les difficultés d'apprentissage de l'enfant et à s'entendre avec les parents sur des objectifs réalistes. Ainsi, par exemple, c'est à la demande de la maman que l'enseignante travaille à élargir les choix alimentaires de Tom; de même, le kiné initie Ludo à lancer un ballon pour qu'il puisse jouer avec son papa.

Le TEACCH : Centré sur lui-même? Peu communicant ?

A l'Arbre Vert, ces arguments sont vite réfutés par mes interlocutrices. Les enfants des classes TEACCH pratiquent l'hippothérapie et en retirent des effets bénéfiques. Ils participent à certaines activités avec les autres enfants : spectacles, sorties,… Les enfants autistes ne sont pas exclus du monde des autres enfants fréquentant l'école ; les enseignantes assurent que les enfants guidés par des visuels acquièrent assez rapidement une certaine autonomie au sein de l'établissement. Les parents sont satisfaits des automatismes acquis.

Mes interlocutrices insistent sur le fait que le TEACCH est **plus axé sur la communication que sur le langage** et que l'aménagement de tout l'environnement vise surtout à stimuler la communication spontanée.

Nous constatons que les techniques de travail instaurées par le TEACCH sont efficaces et qu'elles satisfont et rassurent parents et enseignants. L'approche s'adapte aux comportements autistiques qu'elle canalise positivement et procure à l'enfant un certain calme. En se basant sur une évaluation minutieuse, elle permet de formuler des objectifs limités et concrets. Des résultats réels mais mesurés sont obtenus par l'application de stratégies méticuleuses.*

Toutefois, il convient de rappeler que le TEACCH s'appuie sur une conception de l'autisme que jugent réductrice certains auteurs. L'autisme, selon eux ne peut être assimilé à une série de déficiences fonctionnelles. La classe TEACCH serait une réponse adaptative pour scolariser un élève autiste.
Mais au fait, qu'est ce qu'un élève autiste ?

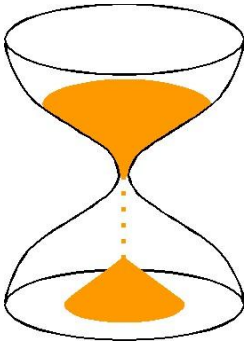
Merci à Marie-Christine et Magali qui m'ont fait partager leur enthousiasme pédagogique.

**Ce schéma correspond aux 4 démarches de l'approche comportementale :*

- *établissement d'un diagnostic fonctionnel (recueil des faits) permettant de poser des hypothèses explicatives,*
- *choix d'une stratégie (en fonction des hypothèses retenues),*
- *évaluation systématique des résultats obtenus,*
- *réévaluation constante des méthodes d'intervention.*

« Coup d'œil dans le rétro ! »

Par Anne-Michèle BERTIAUX, Directrice f.f. du Centre P.M.S. CF de Soignies



Depuis la mise en place en 2008, par la Ministre Aréna des 11 mesures en faveur des enfants à besoins spécifiques, les classes expérimentales pour enfants autistes sont enfin reconnues et peuvent être organisées dans tous les types du spécialisé.

Cette reconnaissance a été vécue positivement par les promoteurs de l'approche pédagogique TEACCH. La formation des équipes éducatives et celles des centres PMS ainsi que leur stabilité restent des attentes des personnels travaillant dans le cadre de ces classes spécifiques.

Accompagnement d'une élève séropositive

(Le Petit 21ème – N°16 – Juin 2008)

Par Birgit DUFOUR, Infirmière au Centre P.M.S. CF Spécialisé de Mons

Voilà bientôt quatre ans que Stella, je l'appellerai ainsi, est arrivée au sein de notre école d'enseignement spécialisé. Au fil de ces années, nous avons tissé des liens particuliers, la confiance s'est établie et elle m'a fait partager un petit bout de chemin de sa vie.

N'attendez pas, dans cet article, des conseils ou une quelconque procédure à suivre ; je souhaite simplement relater le vécu professionnel, la relation entre une infirmière PMS et une adolescente séropositive.

Etre séropositive est un combat. Pas, comme on pourrait le penser, un combat contre la maladie car celle-ci est bien gérée par les professionnels mais c'est un combat contre l'intolérance, l'incompréhension, l'étiquette, l' « anormalité ».

En 2008, peut-on encore parler de manque d'information, de rejet ?! Malheureusement oui, Stella en a fait les frais et ce n'est pas faute d'efforts des autorités sanitaires et autres organismes de prévention qui mettent beaucoup de choses en place et font preuve de volonté dans ce domaine. C'est à notre niveau que l'intolérance se passe, lorsque l'on touche à notre intégrité physique.

Nous sommes en principe tous d'accord pour accepter et considérer une personne atteinte du sida comme une personne normale mais que se passe-t-il lorsque cette personne nous prépare à manger, tousse devant nous, boit dans notre verre, embrasse un autre élève ou nous touche… car c'est bien ce qui arrive quotidiennement à l'école ?

Certains ressentent de la peur, parfois inconsciente, et le manifestent de différentes façons, souvent inadéquates mais qui, de toutes manières, blessent la personne malade.

La compréhension de cette peur chez les autres a été une partie du travail d'accompagnement de Stella.

« Cette intolérance n'a pas lieu d'être en milieu scolaire, me direz-vous, puisque nous sommes soumis au secret professionnel ». Entièrement d'accord, mais lorsque l'information « fuit » de la part d'une condisciple et arrive aux oreilles d'un membre de l'équipe pédagogique ou éducative, voire même de l'équipe paramédicale, ne nous voilons pas la face, elle file comme une traînée de poudre. Avec toutes les conséquences que cela peut avoir sur la façon de considérer l'élève : « elle flirte avec un tel, il faut l'en empêcher ! ».

Une autre partie de mon travail a donc été d'informer ou de ré - informer, voire de désinformer, concernant les risques liés à la maladie, la prévention, la législation en vigueur… et cela auprès de toutes les personnes concernées.

Stella avait 14 ans lorsque je l'ai rencontrée, elle en a 18 aujourd'hui.

Vous pensez bien que, comme toute adolescente, ses hormones l'ont « titillée ». Comment faire comprendre à l'école qu'elle a le droit de vivre sa vie d'ado sans être surveillée ? Comment respecter ses penchants naturels, tout en sachant les risques qu'elle pouvait faire encourir à ses partenaires intra et extra - scolaires ? Cela n'a pas été chose aisée, éthiquement parlant, surtout lorsque la compréhension et l'importance de la situation sont compromises par le retard mental modéré. Il a fallu faire preuve de patience et de confiance pour arriver à l'intégration du danger, à l'importance des moyens de prévention. Des heures et des heures de choses répétées par petits bouts, par tous les moyens en y associant à certains moments la famille.

Il m'est arrivé de jouer, à sa demande, le rôle de « médiateur » de couple afin d'expliquer à son copain du moment sa maladie et ses implications dans leur couple. J'ai en quelque sorte été le témoin de ses relations affectives en gardant toujours à l'esprit un mélange de respect, de craintes et de prévention.

A côté de cela, l'accompagnement consiste à suivre l'évolution médicale de l'élève, à entrer en contact avec les intervenants extérieurs, à soutenir l'élève quand celle-ci ne prend pas correctement son traitement car elle « en a marre d'avaler toutes ces pilules ».
C'est cela aussi la séropositivité : un traitement lourd et jusqu'à présent…à vie.

L'écoute a été et reste encore la partie la plus dure et aussi la plus enrichissante du travail. Accepter que certaines questions restent sans réponse est parfois difficile. Stella, malgré son retard mental, souffre encore d'un sentiment d'injustice ; elle se pose des questions telles que : « Pourquoi moi ? Je ne serai jamais comme les autres ? Je ne trouverai jamais de garçon qui veuille rester avec moi ! Est – ce qu'on va me guérir un jour ? Je ne pourrai pas avoir d'enfant … ?»
Enfin, je tiens à ajouter que je n'aurais jamais pu effectuer ce bout de chemin sans le soutien de l'équipe PMS et la collaboration avec des services extérieurs et surtout sans la confiance que m'a accordée Stella.

Bonne réflexion !
…

"Coup d'oeil dans le rétroviseur"

Birgit DUFOUR, Infirmière au Centre P.M.S. CF de Dour

Plus de deux ans ont passé depuis cet article, Stella me donne ponctuellement de ses nouvelles, elle va très bien et poursuit sa route...

D'une manière plus globale, avec un peu de recul, ma vision de l'enseignement spécialisé correspond à un "monde" où les latitudes d'action sont très grandes, son cadre permet cette proximité avec les élèves que l'on ne retrouve pas toujours ailleurs. Sans en faire une généralité, ces élèves nous offrent souvent 'une pensée brute", libérée de toute convenance sociale, qui, même si elle peut troubler, pousse à des échanges essentiels, qui gagnent en sincérité et profondeur... Pour tout cela, c'est une expérience professionnelle enrichissante, et surtout humaine.

REJOIGNEZ-NOUS :

→ *Membres : 8€*

→ *« C.P.M.S. sympathisant » : 10€*

A VERSER SUR LE COMPTE :

068-2114370-88

TOUTES NOS ACTIVITES SUR LE SITE :

www.pms21.be

Editeur responsable :
M.-F. Poncelet, Rue de Henne 31 – 4053 Embourg
Réalisation et mise en page :
B. Vanderbempden